RELACIONES DE PODER EN EL AULA Y LA PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN AFROCOLOMBIANA

ADRIANO RIASCOS

Autor -Editor

RELACIONES DE PODER EN EL AULA Y LA PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN AFROCOLOMBIANA

Libro dirigido a la formación de etnoeducadores

RIASCOS, Adriano

PRIMERA EDICIÓN-2015

Riascos, Adriano
(2015). *Relaciones de poder en el aula y la pedagogía de la liberación afrocolombiana*, López de Micay Cauca, Cauca Colombia. Sin. P 80.

ISBN 978-958-46-6761-8

Diseño de Carátula
Arlex Albrto Riascos Valencia

Impresión
Taller de Encuadernación y copiado CANELA

Fotografías originales
Adriano Riascos

Textos originales
Adriano Riascos

Revisión de Literatura
Norman Jesús García Valencia

Corrección de Estilo
José Manuel Blanco Martínez

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra
-incluido el diseño tipográfico o de portada, -sea cual fuere el medio-
Electrónico o manual sin el consentimiento del autor.

Realizados los depósitos legales de Derechos de Autor.

Agradezco sus comentarios y sugerencias
E-mail: escritores_fip@hotmail.com

Autor -Editor
ISBN 978-958-46-6761-8
Impreso: Taller Editorial Gráficas Jotaeme
Popayán, Cauca, Colombia. Mayo 15 de 2015

AGRADECIMIENTOS

A Dios por permitirme vivir.

A mis padres por concederme la dicha de nacer.

Al magister Norman Jesús Valencia García por su apoyo incondicional

y revisión de cada capítulo que escribí.

A todas aquellas personas que en una u otra forma colaboraron

en la realización del presente texto.

DEDICATORIA

A mi esposa, hijos y nietos.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	9
JUSTIFICACIÓN	10
OBJETIVOS	11
CAPÍTULO I SOCIEDAD DISCIPLINARIA Y SOCIEDAD DE CONTROL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.	**12**
Actividades Pedagógicas	28
CAPÍTULO II EVANGELIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN, LA ECONOMÍA, LA POLÍTICA Y LA CULTURA AFROCOLOMBIANA.	**30**
Actividades Pedagógicas	41
CAPÍTULO III UNA EDUCACIÓN CRÍTICA COLOMBIANA EN LA PROPUESTA DE *Paulo Freire*.	**44**
Actividades Pedagógicas	49
CAPÍTULO IV CUADRO CORRELACIONAL SOBRE LAS TEORÍAS DE APRENDIZAJES Y LOS MODELOS PEDAGÓGICOS, CON SUS RESPECTIVAS CARACTERÍSTICAS, ESTRUCTURAS Y ANÁLISIS CRÍTICO.	**51**
Actividades Pedagógicas	60
CAPÍTULO V CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS BASADAS EN EL INTERÉS EMANCIPATORIO Y LA PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN AFROCOLOMBIANA.	**63**
Actividades Pedagógicas	68
Apéndice	**69**
Listado de Referentes	**72**
Glosario	76
Vita	**80**

INTRODUCCIÓN

La educación en los países latinoamericanos y en especial la educación colombiana han pasado por procesos de transformación educativa bastante complejos; desde una educación bancaria y eminentemente religiosa y dogmática, hasta una educación guiada por los intereses políticos coloniales de los partidos liberal y conservador a través de la historia: el *liberal* mucho más revolucionario hacia los años cincuenta, y el *conservador,* hacia la misma época, mucho más controlador por el poder de los ricos, empresarios y políticos amantes al lujo; sin embargo, existe cierto grado de afinidad entre el concepto de disciplina educativa que se ha usado a través de la historia colombiana y el concepto de relaciones de poder en el aula y de control que se ejerce sobre el cuerpo de los estudiantes y su actividad psicológica al momento de estudiar en la escuela un programa de educación formal.

Capítulo I. Recurriendo en Michel Foucault en su libro *"*Vigilar y Castigar (1975)*"* pretendo determinar cómo se configura las estrategias de poder en la sociedad disciplinaria y de control en el ámbito educativo. Unas estrategias de poder que tiene como ejercicio utilizar a otros como un medio para conseguir un fin propuesto, como lo es el control económico que busca un adoctrinamiento del cuerpo, sirviendo esto de pieza a su engranaje de poder.

Capítulo II. Realizo un análisis sobre el artículo: *"*La Educación en el Siglo XX, la escuela colombiana en la primera mitad del siglo XX y los elementos para la historia contemporánea de la educación colombiana 1900-1950*"* por Alfredo Camelo.

Capítulo III. Intento recoger algunas de las hipótesis que se preocupan por cambiar aquella mentalidad tan mecanicista, alienada, poco creativa en la sociedad y, hablando más precisamente, sobre las prácticas pedagógicas en los establecimientos educativos, debido a la *organización, asimilación y adaptación* social producto de la industria cultural y la tecnología en el nivel capitalista, porque son ellos, el grupo dominante, quienes ideologizan la vida, quienes en últimas se encargan de mantener la educación, de mantener un desarrollo económico-utilitario.

Capítulo IV. Realizo un cuadro correlacional sobre las teorías de aprendizajes y los modelos pedagógicos, con sus respectivas características, estructuras y análisis crítico.

Capítulo V. Me propongo esbozar de manera general la necesaria e implícita relación que debe poseer el fundamental interés emancipativo como orientador y el criterio ético con el que se deben abordar las ciencias, con el paradigma liberador de la pedagogía del oprimido desde una perspectiva social realista, ética y crítica en el aula.

JUSTIFICACIÓN

La educación en Colombia debería corresponder a las necesidades básicas y primarias del país, es decir, a su realidad social, a su contexto histórico, a sus propios modelos de pensamiento, antes que repetir de forma mecánica los principios y teorías de modelos europeos. En este sentido, es necesario repensar nuestra propia historia, nuestra identidad cultural afrocolombiana. La crítica de *Michael Foucault* a la mecanización de la educación sirve como punto de referencia para esta investigación, ya que el Estado colombiano imita los modelos extranjeros con relación a la política, la economía y en el peor de los casos, en el ámbito educativo.

Si la educación es un derecho, esta última deberá exigirse de forma pacífica, crítica, argumentada y política. Y qué mejor que aprender de aquellos que han consagrado sus vidas a esta clase de estudios, motivo de más para que el presente texto quede justificado por sí mismo.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

A partir del pensamiento de *Michael Foucault, Paulo Freire* y *Howard Gardner* proponer elementos teóricos dirigidos a avanzar en una *pedagogía de la liberación* para construir modelos educativos contextualizados en la población y territorios afrocolombianos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Desarrollar el espíritu crítico para comprender la etnoeducación en contextos afrocolombianos.

Identificar las diferentes manifestaciones religiosas que caracterizan al afrocolombiano. Reconstruir el currículo para que se responda a la formación y necesidades de los ciudadanos afrocolombianos.

Generar espacios de reflexión sobre las teorías, corrientes y modelos educativos de aprendizaje identificando sus principales características. Construir una propuesta innovadora y creativa en la Institución Educativa, teniendo en cuenta el contexto actual y el resultado de la indagación realizada.

Sensibilizar a educandos y educadores sobre la importancia de la pedagogía en el proceso de pensamiento y discusión de las problemáticas actuales.

Aplicar el pensamiento de *Michael Foucault* y *Paulo Freire* en la construcción de modelos etnoeducativos afrocolombianos.

Resaltar la importancia de la pedagogía de la liberación en la educación infantil y juvenil en la escuela.

Proponer una teoría con relación a la forma en la cual los educandos pueden individualizar el conocimiento crítico a beneficio de sus comunidades.

CAPÍTULO I.

SOCIEDAD DISCIPLINARIA Y SOCIEDAD DE CONTROL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.

CAPÍTULO I.

SOCIEDAD DISCIPLINARIA Y SOCIEDAD DE CONTROL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.

PALABRAS CLAVE: ***Sociedad disciplinaria, sociedad de control, cuerpos dóciles, estratégica de poder, empleo del tiempo, adoctrinamiento del cuerpo, panoptismo, educación bancaria, cátedra de estudios afrodescendientes, etnoeducación afrocolombiana***.

Resumen: *Recurriendo a Michel Foucault en su libro "Vigilar y Castigar (1975)" pretendo determinar cómo se configura las estrategias de poder en la sociedad disciplinaria y sociedad de control en el ámbito educativo. Unas estrategias de poder que tiene como ejercicio utilizar a otros como un medio para conseguir un fin propuesto, como lo es el control económico que busca un adoctrinamiento del cuerpo, sirviendo esto de pieza a su engranaje de poder.*

1.1 LOS CUERPOS DÓCILES

Los cuerpos dóciles nos muestran el nacimiento de las técnicas de poder y el adoctrinamiento del cuerpo y su posterior adaptación social, que, más que una manipulación del cuerpo, es una serie de estrategias de enajenación del espíritu, donde el hombre pasa a ser solo una tuerca de una gran máquina, en la que se pierde su humanidad.

El empleo del tiempo es una vieja herencia que viene de las comunidades monárquicas: estas crearon un modelo que fue muy aceptado y que consistía en el control del tiempo por medio de múltiples actividades vigiladas y reguladas por ciclos repetitivos; este sistema se adoptó en la vida militar, talleres, hospitales, fábricas y escuelas, convirtiéndose en prolongaciones de los claustros, apoyadas en el afán de la industrialización, que se valió de él y tecnificó este sistema.

En el siglo XVII los reglamentos de las grandes manufactureras precisan cada paso que debe dar el trabajador, condicionando cada minuto de tiempo con mucha tareas, como lo son las normas de ingreso, de higiene e incluso las normas religiosas.

La prisión es el modelo de las instituciones sociales, ella misma basada en la organización espacial de los hospitales generales del siglo XVII. Según Michel Foucault, "el encierro de los cuerpos en espacios panópticos y la cárcel del alma a través de los dispositivos que se desprenden de los nuevos saberes, hacen las veces de matriz para la nueva sociedad" (1995). *El panoptismo* se sirve no sólo del control y la vigilancia, sino también de la disciplina, para lo cual será necesario crear los patrones ideales a partir de los cuales se dirimirán las regiones de normalidad y anormalidad. Así surgirá la norma, la regla, la ley y el sujeto normal y el anormal. De ahí que quien se aparte de la norma deba ser corregido en el encierro; el encierro juega también como tutor o sarmiento para encauzar por la senda normal cualquier anormalidad por medio de mecanismos de control y disciplina que van construyendo el orden burgués.

Michel Foucault tuvo la obsesión de saber cómo surgió el sujeto moderno o lo que también podríamos llamar la *subjetividad moderna*. La respuesta que da a esta pregunta se encuentra en la famosa correlación que Foucault establece entre prácticas sociales de encierro que tienen lugar durante los siglos XVII y XVIII en Europa Occidental, que son prácticas de poder-saber, que llevaron a la producción de determinados dominios de saber, que a su vez generaron nuevos objetos y nuevos sujetos entre los cuales aparece como una resultante y en forma paradigmática el sujeto moderno. Pero también, y al tiempo que tienen lugar estas prácticas sociales de encierro, se producen determinadas técnicas y dispositivos que se aplican a las poblaciones, aquello que Foucault denomina justamente biopolítica.

Foucault elabora entonces su respuesta a la pregunta de cómo se formó el sujeto moderno en el marco de una teoría del poder-saber, que denomina de manera más acabada *biopoder* o poder sobre la vida en el tomo I, *La voluntad de saber*, de *Historia de la sexualidad* y que comprende dos aspectos centrales: una anátomo-política del cuerpo humano, esto es, las disciplinas, y una biopolítica de la población, es decir, los controles reguladores.

Foucault resume el proceso a través del cual, al comienzo de la modernidad, la vida natural empieza a ser integrada en los mecanismos y los cálculos del poder del Estado, señalando que de este nuevo tipo de gobierno se desprende una suerte de animalización del hombre producida por las técnicas políticas más sofisticadas y aludiendo que el desarrollo y el triunfo del capitalismo no habría sido posible, desde esta perspectiva, sin el control disciplinario realizado por el nuevo *biopoder* que creó, a través de una serie de tecnologías apropiadas, los cuerpos dóciles que necesitaba.

La búsqueda de la conformación de las subjetividades y los cuerpos aparece ya desde los primeros momentos en la obra de Foucault y atraviesa toda su producción. Quizás podría decirse que se hace más explícita durante sus últimos años, denominados, por esta misma razón, los años del período ético. Es entonces conveniente recordar la manera en que generalmente se analiza la obra foucaultiana.

> El rigor del tiempo industrial ha conservado durante siglos un ritmo religioso. Durante siglos, las órdenes religiosas han sido maestras de disciplina: eran los especialistas del tiempo, grandes técnicos del ritmo y de las actividades regulares. Pero estos procedimientos de regularización temporal que las disciplinas heredan, ellas mismas los modifican. Se ponen a contar en cuartos de hora, en minutos, en segundos. En las escuelas elementales, el recorte del tiempo se hace cada vez más útil. La extensión progresiva del salariado lleva aparejada una división ceñida del tiempo (pensemos lo que pasaría si los obreros llegaran 15 min después de haber tocado la campana...). Pero se busca también asegurar la calidad del tiempo empleado: control ininterrumpido, presión de los vigilantes, supresión de todo cuanto puede turbar y distraer, se trata de construir un tiempo íntegramente útil. El tiempo medido y pagado debe ser también un tiempo sin defectos, a lo largo del cual permanezca el cuerpo aplicado a su ejercicio. La exactitud y la aplicación son, junto con la regularidad, las virtudes fundamentales del tiempo disciplinario. Pero esto no es lo más nuevo. Otros procedimientos son más característicos de las disciplinas. (Foucault, 1975, p. 95).

Este encierro comprende una gran variedad de formas y de métodos para la corrección, que van desde los trabajos forzados y el aislamiento hasta la educación; busca someter a los desviados a la normalización y a la vigilancia. En la *sociedad disciplinaria* surge una economía política del cuerpo en la que se deja el castigo de las sensaciones y se pasa a un castigo del alma de los individuos.

La materialidad moderna de la prisión, en tanto que es instrumento y vector del poder, tecnología del poder sobre el cuerpo, no puede ser enmascarada por la tecnología del alma de los educadores, de los psicólogos y de los psiquiatras. La realidad histórica del alma es producida en la superficie y en el interior del cuerpo sobre aquellos a quienes se castiga, se vigila, educa y corrige, mediante procedimientos de castigo, de vigilancia, de pena y de coacción. De esta prisión es la que Foucault quiere hacer historia. En suma, tratar de estudiar la metamorfosis de los métodos punitivos a partir de una tecnología política del cuerpo donde pueda leerse una historia común de las relaciones de poder y de las relaciones de objeto.

> Consideremos dos maneras de controlar la marcha de un cuerpo de tropa. Comienzos del siglo XVII: "Acostumbrar a los soldados, que marchan en fila o en batallón, a marchar a la cadencia del tambor. Y para hacerlo, hay que comenzar por el pie derecho, a fin de que toda la tropa se encuentre levantando un mismo pie al mismo tiempo". Mediados del siglo XVIII, cuatro especies de paso: "La longitud del paso corto será de un pie, la del paso ordinario, del paso redoblado y del paso de maniobra de dos pies, todo ello medido de un talón al otro; en cuanto a la duración, la del paso corto y el paso ordinario será de un segundo, durante el cual se harán dos pasos redoblados; la duración del paso de maniobra será de un poco más de un segundo. El paso oblicuo se hará en el mismo espacio de un segundo; será todo lo más de 18 pulgadas de un talón al otro... Se ejecutará el paso ordinario de frente llevando la cabeza alta y el cuerpo derecho, manteniéndose en equilibrio sucesivamente sobre una sola pierna, y echando la otra hacia delante, con la corva tensa, la punta del pie un tanto vuelta hacia fuera y baja para rozar sin exageración la superficie sobre la cual se deberá marchar y dejar el pie en el suelo de manera que cada parte se apoye en éste al mismo tiempo sin golpearlo. (Foucault, p. 96).

Estos son pasos regulados por el sonido del tambor, que están codificados por tiempos en donde se van incluyendo más pasos, que buscan coaccionar el cuerpo y la mente. Los gestos y los movimientos suponen ajustar el cuerpo a imperativos temporales, que hacen del empleo del tiempo el marco general para una actividad obligatoria, impuesta desde el exterior *programa*, que asegura la elaboración del acto estableciendo un control del comportamiento, descomponiendo el acto en sus elementos, asignándole a cada movimiento una dirección, una amplitud, una duración, y una expresión especifica.

> El control disciplinario no consiste simplemente en enseñar o en imponer una serie de gestos definidos; impone la mejor relación entre un gesto y la actitud global del cuerpo, que es su condición de eficacia y de rapidez. En el buen empleo del cuerpo, que permite un buen empleo del tiempo, nada debe permanecer ocioso o inútil: todo debe ser llamado a formar el soporte del acto requerido. Un cuerpo bien disciplinado forma el contexto operatorio del menor gesto. (Foucault, p. 97).

Michel Foucault pone un ejemplo claro al respecto, sobre que una buena letra supone toda una rutina cuyo código riguroso domina el cuerpo por entero. Estas prácticas sobre "el cuerpo disciplinado" que narró históricamente Michel Foucault, actualmente se pueden observar en algunas instituciones educativas, en los colegios de nuestro país. En algunos colegios ha primado la norma institucional, que se enseña por ejemplo las diferentes alineaciones: filas e hileras. Se educa desde pequeños en rituales como salir en hilera, las formaciones en el patio, tomar distancia, portar bien el uniforme con la camisa por dentro, tener los tenis impecables, todo del mismo color, el cabello con corte militar, etc.; asimismo, el silencio, el orden, los castigos, las oraciones, son parte del sistema que se maneja y que debe, por supuesto, estar presente en la clase, garantizando así una *buena clase*. El control disciplinario no es solo imponer una serie de gestos definidos: implica también imponer una actitud global del cuerpo que indica eficacia y rapidez en el empleo del mismo, que condiciona el buen empleo del tiempo, ya que nada debe permanecer opcional o inútil, pues cada gesto se convierte en un todo que condiciona al tiempo en virtud de una actividad disciplinada con eficacia.

> La disciplina define cada una de las relaciones que el cuerpo debe mantener con el objeto que manipula. Entre uno y otro, dibuja aquélla un engranaje cuidadoso. (Aquí Foucault da el ejemplo de la división en tres tiempos que se debe seguir para el manejo de un arma, según una ordenanza de 1766). Este ejemplo "consiste en una descomposición del gesto global en dos series: la de los elementos del cuerpo que hay que poner en juego, y la de los elementos del objeto que se manipula; después pone en correlación los unos con los otros según ciertos gestos simples. El poder viene a deslizarse sobre toda la superficie de contacto entre el cuerpo y el objeto que manipula; los amarra el uno al otro. Constituye un complejo cuerpo-arma, cuerpo-instrumento, cuerpo-máquina. Se está lejos de aquellas formas de sujeción que no pedían al cuerpo otra cosa que signos o productos, formas de expresión o el resultado del trabajo. La reglamentación impuesta por el poder es al mismo tiempo la ley de construcción de la operación. Este carácter del poder disciplinario tiene una función de síntesis, de vínculo coercitivo con el aparato de producción. *(Foucault, p. 97).*

Actualmente la *articulación cuerpo-objeto* se puede ver reflejada en las actividades realizadas en algunos colegios centrales, debido a que suelen darse situaciones educativas que buscan la educación corporal, lo que nos remite a un cuerpo objeto de tratamiento educativo, a un cuerpo instrumentalizado.

> El principio subyacente en el empleo del tiempo en su forma tradicional era esencialmente negativo; principio de no ociosidad. La disciplina procura una economía positiva; plantea el principio de una utilización teóricamente creciente siempre del tiempo: agotamiento más que empleo. Hay que tratar de intensificar el uso del menor instante, como si pudiera unirse el máximo de rapidez con el máximo de eficacia. Cuanto más se descompone el tiempo, mejor se lo desarticula desplegando sus elementos internos bajo una mirada que los controla, más se puede acelerar entonces una operación. Ejemplo: la escuela de enseñanza mutua como aparato para intensificar la utilización del tiempo; su organización permitía eludir el carácter lineal y sucesivo de la enseñanza del maestro. Cada instante estaba lleno de actividades múltiples, pero ordenadas, y el ritmo estaba regido por señales; imponía a todos unas normas temporales que debían acelerar el proceso de aprendizaje y enseñar la rapidez como virtud. (Foucault, p. 98).

En esta parte el tiempo de una determinada persona o unos trabajadores en la fábrica debían ajustarse al tiempo de los otros de manera que la cantidad máxima de fuerzas pueda ser extraída de cada cual y combinada es un resultado óptimo. El objetivo de las voces de mando es direccionar a los niños a ejecutar pronto y bien las operaciones designadas, para lograr un cuerpo naturalmente fuerte, durable, acostumbrado a la rapidez, a la agilidad con eficacia, convirtiendo al cuerpo en un elemento de poder que ofrece un nuevo saber en torno a la manipulación y creación de un cuerpo útil, que tiene como fin una individualidad natural y orgánica.

En síntesis, en el texto de Foucault se muestra cómo la herencia de la técnica de disciplinar y el control del tiempo vienen desde claustros religiosos con el fin de adecuar al cuerpo a trabajos largos, extenuantes y repetitivos que no daban espacio para el ocio. Esta técnica de control y de disciplina por medio del control del tiempo, se tecnificó en el campo militar, en donde las técnicas consistían en un acondicionamiento del cuerpo al ritmo de una máquina donde cada una de sus partes tiene una función específica para conseguir un ballet de acciones, donde el único deber del cerebro es concebir estas actividades, que cada vez tienen que ser más naturales para el cuerpo.

Este régimen también se ve en las fábricas de producción, en donde el obrero tiene condicionado cada minuto de su tiempo con muchas tareas que le impiden incluso realizar actividades naturales, como ir al baño o interactuar con los compañeros. Para que esta forma de adoctrinamiento se dé a tiempo y sin problemas se crea la figura del guardia en las fábricas, en la vida militar el comandante y en la escuela el profesor; personajes que son sólo una estrategias de un sistema que busca controlar, adiestrar y manipular con fines económicos y políticos de poder.

El motivo por el cual el control del tiempo es una técnica tan implementada, es por el alto valor que tomó el tiempo: cuanto más tiempo utilizado sin imperfectos -"*tiempo de buena calidad*"- más dinero, convirtiendo a la exactitud, la aplicación y la regularidad en virtudes de la explotación del tiempo, sin importar las necesidades humanas, ya que el hombre pasa a ser una máquina o un engranaje del sistema que busca la mayor ganancia. El tiempo es dinero y la persona que sepa extraerlo efectivamente está en la cúspide de la cadena económica.

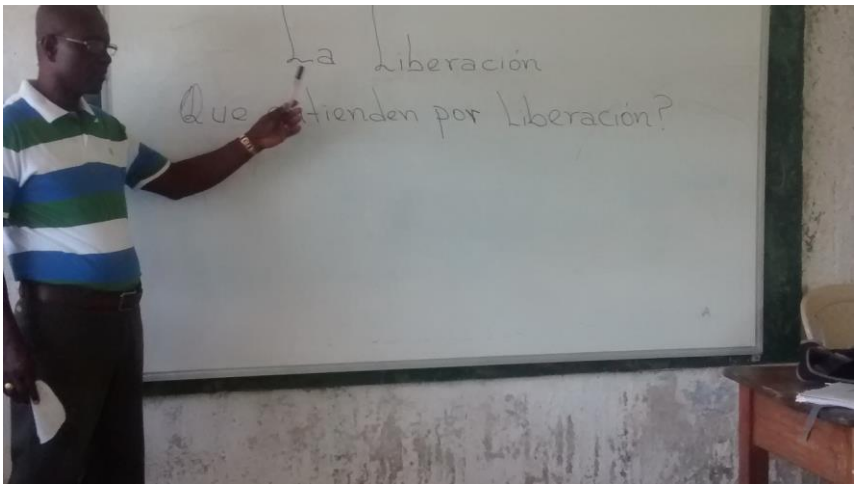
La acción teleológica estratégica se ve aquí, pues esta se mide en el cálculo del éxito utilitarista, en donde un actor calcula y masifica utilidades en relación con el resto de actores, y tanto los claustros, como los batallones y la escuela son el cálculo de una estrategia medida por un grupo de actores que utiliza estos aspectos como piezas de su fin, siendo todos los actores que pasan por estos espacios productos de sus cálculos de estrategias, cuya finalidad es el adoctrinamiento de un pueblo en pro de sus beneficios personales.

En el texto de Foucault se ve cómo el sistema del control del tiempo que ha sido efectivo en claustros y batallones, es igual de efectivo en la escuela, pues es útil para controlar a los niños, ya que cada hora que un niño pasa en la escuela es medida y controlada: desde el momento de su entrada a su salida hay un sinfín de actividades que requieren que su concentración esté en ellas.

Aquí todos somos testigos de las normas, lecciones y deberes que nos imponían en la escuela, que más que enseñarnos a pensar nos enseñan a obedecer, cumplir y no contestar, el mismo fin de los claustros y los batallones, con la pequeña diferencia de que el proceso es más completo y nos insertan qué tenemos que pensar; para que esto se cumpla está el docente como garante del proceso, que está acompañado por una serie de *estrategias* y técnicas que ayudan a que el proceso sea de buena calidad en términos de producción, que en lenguaje escolar sería cumplir los logros propuestos en el tiempo designado, porque perder tiempo es una falta económica y moral.

En la escuela el tiempo representa dinero en la medida en que cada estudiante personifica un gasto y cuanto más tiempo permanezca en la escuela más se incrementa ese gasto, y para evitar esto la escuela se amolda a los decretos que exigen efectividad, calidad y resultados en poco tiempo y poco dinero, porque más que la educación de un pueblo el fin a lograr es productivo, pues se necesita mano de obra barata, adoctrinada y eficaz, que no pregunte y solo cumpla, para crear el engranaje económico que lidera los intereses del sistema capitalista.

A modo general, desde mi punto de vista, sugiero que la sociedad colombiana, en sus procesos sociales, necesita obtener de las políticas del Ministerio de Educación Nacional, académicos, intelectuales, etnoeducadores, de pensamiento crítico y emancipadores que le enseñen a sus estudiantes colombianos la forma en la que pueden racionalizar los procesos de elección objetiva y subjetiva de la práctica social que desea experimentar, ya que no se trata de sujetarse a una institución disciplinaria y de control o aparato de poder como a algo a lo que se le rinde culto, sino todo lo contrario: que consista en una autoformación de la individualidad crítica, que sea capaz de transformar las instituciones sin necesidad de destruirlas mediante la violencia.



El profesor Adriano Riascos con estudiantes de la Institución Educativa Santa Cruz del Sigüi enseñándoles a ser críticos, autoformadores y líderes

Una generación formada bajo la Teoría Crítica

En el caso de las comunidades afrodescendientes quiero subrayar algo al respecto, sobre la *Cátedra de estudios Colombianos*, y es lo siguiente:

> La Cátedra de Estudios Afrocolombianos es una propuesta educativa de amplio espectro para ubicar no sólo en el plan de estudios, sino en el Proyecto Educativo Institucional y en todas las actividades curriculares, para impregnar toda la vida escolar. La Cátedra se puede considerar desde varias dimensiones, a saber: la etnoeducación en general y la Cátedra son reivindicaciones importantes del movimiento social afrocolombiano, que busca superar el desconocimiento del aporte significativo de los afrocolombianos a la construcción de la nacionalidad en lo material, lo cultural y lo político, así como la escasa retribución del país a éstos en términos de reconocimiento y valoración como etnia, para así romper con la invisibilidad política, social y económica y el desbalance en la inversión social y en recursos productivos para su sostenimiento y desarrollo. (Ministerio de Educación Nacional. Serie lineamientos curriculares Cátedra Estudios Afrocolombianos, (p. 13).

Es cierto que la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos* ya está decretada en nuestro país; pero si hacemos un análisis profundo, no ha hecho efecto como se creía en nuestros territorios, escuelas y además instituciones, debido a que muchas instituciones educativas –no solo en los territorios afros sino en todo el país colombiano, sea en ámbito rural o urbano-, no la están implementando: la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos*, solo es una cosa teórica, nada más. Algunos docentes se dedican a realizar educación *bancaria ((1))*, reproduciendo pensamientos eurocéntricos, y no se dedican a pensar y repensar nuestros problemas locales y propios.

Como etnoeducador hago un llamado a que se trabaje la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos* y demás temas de interés en las instituciones educativas de una manera rigurosa y no por salir del paso, como ha venido sucediendo. *La Cátedra de Estudios Afrocolombianos* está dirigida no solo a comunidades afrodescendientes sino a todo el país colombiano de cualquier etnia y género. Ante la necesidad de que la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos involucren no sólo a los grupos étnicos, sino a toda la sociedad, se debe permear los distintos niveles de la educación del sistema formal, así como otros espacios y procesos educativos no formales, en el sentido de movilizarlos hacia un enfoque y práctica de la interculturalidad, es decir, hacia una descolonización de la educación y del saber. Lo más hermoso de este proceso, que surge desde los propios grupos, es el hecho de que la etnoeducación no es sólo de y para los grupos étnicos: es para toda la sociedad colombiana. La etnoeducación es una forma de enriquecer los procesos de formación de las nuevas generaciones de colombianos en la que no solo sea posible reconocerse en la historia, sino crear conciencia, respeto, y promover la interculturalidad como aspecto constitutivo de la sociedad colombiana.

1.2 ¿POR QUÉ DEBEMOS IMPLEMENTAR LA ETNOEDUCACIÓN AFROCOLOMBIANA*?*

Porque los colombianos debemos eliminar de nuestra sicología social y del sistema educativo la estigmatización, la desinformación e ignorancia sobre la persona afro, la Africanidad y la Afrocolombianidad.

Porque los colombianos tenemos que destruir el racismo, el etnocentrismo blanco y la discriminación racial, que sembraron en nosotros los colonizadores europeos y que luego se han reproducido, de generación en generación, en la conciencia individual y colectiva, a través de las relaciones sociales cotidianas, la educación, la cultura dominante y los contenidos de los medios de comunicación.

Porque los colombianos estamos obligados a construir en la niñez y en la juventud una ética de respeto a las diferencias y a la diversidad étnica y cultural, en pro del entendimiento intercultural entre las diversas etnias que integran la nación colombiana

Porque todos los colombianos debemos conocer, asumir y estimar la Africanidad y Afrocolombianidad que llevamos dentro de nuestra sangre y cultura, como raíces y fundamento de nuestra identidad individual, social y nacional.

Porque todos los colombianos debemos reconocer que el mundo capitalista tiene una gran deuda histórica con los pueblos africanos, y en Colombia para con el pueblo afrocolombiano. El Estado colombiano tiene que reconocer a las Comunidades Afrocolombianas el derecho a la diferenciación positiva para así lograr la eliminación progresiva de la discriminación racial y la elevación de sus condiciones de desarrollo humano y de dignificación de su vida.

> Los colombianos no somos educados para comprender y asumir que las bases étnicas y culturales de la nación colombiana no surgieron únicamente de las sociedades europeas, sino también y en igual trascendencia de las sociedades y culturas de África y América. Del mestizaje generalizado entre los representantes de estas sociedades surge nuestra identidad, y aunque nos identifiquemos externa y socialmente como personas negras, indígenas y blancas, somos en esencia el resultado complejo de la trietnicidad mestizada (Mosquera, 1999, p. 1).

Según Juan de Dios Mosquera, la *Etnoeducación Afrocolombiana* debe implementarse a través de la familia, la comunidad, el sistema educativo a todos los niveles, las instituciones culturales y los medios de comunicación. En este sentido, la transformación que necesitamos en la escuela requiere de prácticas etnoeducativas que hagan una reflexión frente a procesos educativos y pedagógicos modificando las estrategias disciplinarias de control que hasta ahora han sido inútiles a la hora de promover una educación intercultural; la *Cátedra de Estudios Afrocolombiano* apuesta por la transversalización real de temáticas étnicas dentro de las asignaturas humanas y sociales, y estas apuestas pedagógicas deben generar cambios positivos en los proyectos curriculares y en los diferentes contenidos de la etnoeducación.

---

1 La educación bancaria es el saber como un depósito, en donde el sujeto de la educación es el educador, el cual conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos. Los educandos son así una especie de recipientes en los que se deposita el saber. El único margen de acción posible para los estudiantes es el de archivar los conocimientos, convertidos en objetos del proceso, padeciendo pasivamente la acción del educador. De este modo, a mayor pasividad, con mayor facilidad los oprimidos se adaptarán al mundo y más lejos estarán de transformar la realidad. La educación bancaria es, por tanto, un instrumento de opresión. Frente a la concepción de la Educación Bancaria, Paulo Freire (1970) señala el concepto de que la existencia humana significa una transformación del mundo; participar en esta transformación no es un privilegio de una cierta clase, sino derecho de todos los hombres. Freire enfatiza que la transformación educativa no tiene sentido si los oprimidos quieren meramente asumir el puesto ocupado previamente por sus dominadores. Este movimiento de búsqueda sólo se justifica en la medida en que se dirige al ser más, a la humanización de los hombres.

> En el campo de las prácticas educativas es evidente que la cátedra es un proyecto de construcción sobre el cual todavía se requiere un mayor análisis. Su aplicación requiere de los educadores nuevas formas de ser maestros y de hacer escuela, y ello no se logra de la noche a la mañana. Reconocer el valor de la multiculturalidad en las prácticas educativas supone que se transformen al interior de los proyectos educativos muchas de las concepciones y prácticas pedagógicas, lo que hasta el día de hoy no ha sido fácil y ha hecho que su aplicación se enfrente a diversos obstáculos y resistencias en el orden institucional; no podemos olvidar tampoco que esta es una sociedad que se configuró en torno a la idea de una identidad nacional homogénea. (Rojas, 2008, 72).

Los lineamientos curriculares de la *Cátedra Estudios Afrocolombianos* se deben concebir en los siguientes aspectos: en los valores mágicos religiosos, en las tendencias de la expresión literaria -en especial lo relacionado con la oralidad-, en lo político, en lo social, en la musicalidad y su aporte a la identidad cultural afrocolombiana.

> *La etnoeducación afrocolombiana es el enaltecimiento y desarrollo de los valores históricos, culturales, etnológicos, sociales y políticos; del extraordinario aporte de los pueblos africanos y afrocolombianos en la construcción y desarrollo de la nacionalidad y de todas las esferas de nuestra sociedad colombiana. La incorporación de la afrocolombianidad en el sistema educativo debe ser y asumirse como el reconocimiento, autoestima, y legitimación nacional del protagonismo, identidad y creatividad de la persona y el pueblo afro, legitimándolos en la conciencia personal a través de los planes de estudio, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y las políticas curriculares oficiales y privadas. (Mosquera, 1999, p. 1).*

Andrea Nensthiel Orjuela, respecto a los temas afrocolombianos, hace una reflexión muy importante en su ensayo "Religiosidad, cuerpo y resistencia: aproximación a algunos mecanismos de resistencia negros para sobrevivir en el mundo colonial". Realiza un análisis profundo acerca del concepto del cuerpo y la religiosidad negroafricana, las herencias culturales del negro en Colombia y los mecanismos de resistencia que se dieron por parte de los esclavizados durante el periodo colonial. Todos los temas según el autor vislumbran la situación del negro durante la colonia y la herencia africana presente en América.

David Le Breton es citado por Andrea Nensthiel Orjuela para puntualizar la definición e importancia del cuerpo del hombre afro, a saber: Cada sociedad esboza, en el interior de su visión del mundo, un saber singular sobre el cuerpo: sus constituyentes, sus usos, sus correspondencias. Le otorga sentido y valor. (Lumembu, 2002, p. 102). En torno a esta definición defiende Andrea Nensthiel Orjuela:

> Que es posible analizar una sociedad a través del cuerpo, pues alrededor de él se forman estructuras sociales, mentales, religiosas, de control y de género. Por lo tanto el "choque" entre blancos y negros que se dio durante el periodo colonial se puede explicar, de algún modo, teniendo en cuenta la concepción del cuerpo para africanos y españoles. (Orjuela, p. 1.)

África es un gran continente en el que vive un pueblo orgulloso y diverso, cuna de la civilización; nuestra cultura y nuestra historia son tan viejas como la existencia del primer hombre y la mujer original: Adán y Eva. Algunos españoles dueños del poder y colonizadores en los territorios afros fueron aquellas personas que tildaron a la población negra como personas sin alma; que les quitaron su historia y vigilaron su religiosidad, su origen. Se trata de los daños causados por los occidentales hombres blancos a la población africana, que se agravan con el secuestro de africanos, la trata de personas y el sometimiento a la brutal esclavización, -que no es esclavitud, como algunos creen- con fines económicos y territoriales. El mundo occidental se mantuvo en un paradigma económico, político, social y militar en la explotación de la mano de obra del pueblo afro, sin salario y sometidos por medios violentos e inhumanos. Albert Kasanda Lumembu, en "*Elocuencia y magia del cuerpo: un enfoque negroafricano"*, citado por Andrea Nensthiel Orjuela en torno a los conceptos *Religiosidad Africana y cuerpo*, argumenta que:

> En la religiosidad africana no existen antagonismos, ni maniqueísmos, sino una verdadera integración. En este sentido, para el negroafricano, ninguna realidad es indiferente o pura pasividad. Más allá de su apariencia, los animales, las plantas, las piedras, el viento, el agua, el fuego, etc. están todos animados por una energía vital, que les da consistencia e influye sobre su integración en la red existencial. La concepción del cuerpo permite entender la organización del mundo, y para el negroafricano el cuerpo es una manera de comunicarse con lo invisible, por lo cual cada parte cuenta con un significado simbólico. La sangre y el soplo son un conducto movilizador de fuerzas físicas y espirituales, la cabeza representa la voluntad y la conciencia, el cabello encarna la fuerza de vida de los individuos. Todos estos elementos de la religiosidad africana eran juzgados desde la mentalidad europea como símbolos de idolatría, brujería, hechicería y pacto con el demonio. (Orjuela, pp. 1-2.)

El pensamiento religioso africano participa también en este proceso de redescubrimiento del cuerpo, de su papel antropológico, simbólico y espiritual. Los afros les otorgamos una atención particular a las manifestaciones corporales, porque hace parte de la misma lógica de reconocimiento y de valoración de este componente imprescindible de la humanidad. El concepto negroafricano de cuerpo es tributario de la cosmovisión vigente en África. Por lo general, ésta se despliega dentro de una configuración particular de referencias simbólicas, políticas y religiosas cuya noción básica es la vida.

De cara a una naturaleza hostil, el africano se preocupa por la manera de asegurar su propia existencia. Sus interrogantes primordiales no son de orden abstracto sino del ámbito concreto e intercultural. El negroafricano pone todos sus recursos simbólicos, religiosos, económicos al servicio de su vida, de su contexto y de su fuerza vital. Su fuerza vital se concibe como la energía que mueve y sostiene todo. Hay cosas que los africanos repetimos sin cesar ya que expresamos nuestros valores profundos y aspiraciones supremas. Se trata de la vida, la fuerza, el profundo vivir.

Respecto a la musicalidad y al aporte a la identidad cultural afrocolombiana podemos decir que: a través del tiempo, y pese a todo el maltrato infligido a nuestras poblaciones históricamente, las comunidades afros seguimos comprometidas con pensar y repensar nuestra propia historia y con reivindicar nuestra cultura por medio de la etnoeducación, la musicalidad, la oralidad, la literatura, etc., ya que el hombre "blanco" nos las quitó. El arte, la música, oralidad, la danza, la literatura, etc., han sido manifestaciones de nuestra identidad cultural ancestral, porque las comunidades afros hemos buscado nuevos significados a través de la resistencia, y han creado obras que trascienden nuestras situaciones sociales; por eso se hace necesario seguir reafirmando nuestros saberes culturales afrocolombianos como una aproximación desde la pedagogía de la liberación.

> La «cultura musical» de los miles africanos que llegaron a nuestro territorio entre los siglos XVI y XVIII, así como la de sus descendientes, han sido fundamentales en los diferentes procesos de conformación de la personalidad musical colombiana. Entiendo como «cultura musical» el complejo de conceptos sonoros, construcciones teóricas, preferencias por determinadas sonoridades e instrumentos musicales y formas de interpretarlos; así como modos de esquemas de gestualidad, de cantar y bailar, la presencia de un arte verbal-musical y de modos de interacción músico-sociales. (Bermúdez, 2001, p. 2).

Egberto Bermúdez llama cultura musical a un conjunto de saberes ancestrales musicales muy heterogéneos entre sí, aunque con características básicas comunes. Muchos de estos están presentes en la actualidad afrocolombiana urbana, así como en otros grupos sociales como indígenas o campesinos agricultores conservadores de manifestaciones culturales en generación en generación. La historia de nuestra música afrocolombiana se debe comprender desde los procesos de una manera intercultural, porque es indispensable saber que hay diferentes etnias que tienen su propia cultura, costumbres, música, arte, etc. La música, la danza y el canto son aspectos muy importantes para la vida del negro, expresiones que le comunican no solo con su entorno sino también con sus seres queridos y con su comunidad, con la red existencial. En Colombia, la música llamada negra ha permeado toda la geografía nacional y todas las esferas sociales: estando nuestras raíces ancestrales africanas en la sangre de todos los colombianos, llevando impresas las notas musicales negras… es imposible no moverse al son de un tambor, una marimba, un porro, o una cumbia.

"Es tan importante la socialización para estas culturas que la intensa sociabilidad del negro africano es lo que motiva en sus cantos el predominio del dialogo." (Andrea Nensthiel Orjuela, p. 4). El carnaval por ejemplo fue y es un espacio de predominio del dialogo, de resistencia para la supervivencia de las creencias y costumbre africana, pues en las danzas y en las máscaras hay representaciones de su cultura más autóctona. Son muchas las formas como en Colombia se ha tratado de conservar la musicalidad africana. El *Petronio Álvarez* es una muestra de ello. Este festival de música del Pacífico se ha convertido en un proceso cultural en el cual se desarrollan, conservan y divulgan géneros musicales tradicionales. El *Petronio* enlaza toda la región pacífica creando un sentido de pertenencia, reivindicando los aportes de la etnia afrocolombiana a la construcción de identidad nacional.

En las características y tendencias de la expresión literaria afrocolombiana, y en especial las relacionadas con la oralidad, puedo decir que la cosmovisión de las comunidades afrodescendientes se expresa en una inmensa narrativa de cuentos, leyendas, décimas, coplas, versos, canciones, rituales, creencias y toda la gama de valores espirituales e inmateriales que es clave para comprender la importancia de una educación capaz de afianzar y/o reafirmar el proyecto de comunidad ligado al desarrollo de nuestra propia identidad cultural. La reafirmación de nuestra identidad cultural por medio de las oralidades es fuerte en la cultura afro, como una forma de memoria colectiva que reconoce el origen africano y el pasado colonial, y afianza los sentidos de identidad y de pertenencia de los afrodescendientes como justificación cultural. Lo primordial y esencial de las expresiones literarias que tenemos los afros se considera un patrimonio intangible. En este sentido sería importante repensar la cultura de origen afro, ya que estos procesos de resistencias por medio de la literatura nos llevarían a construir día a día nuestra identidad cultural, un replanteamiento cultural de nuestras sociedades y una reivindicación total de su independencia lingüística. Esto es fundamental ya que la incursión europea en pueblos africanos ha utilizado históricamente mecanismos de sometimiento cultural y literario para modificar e implantar nuevos códigos y formas de expresión que ocultan toda la riqueza Afro en la literatura.

A modo general, hay que ser consciente de que no existen bienes materiales y económicos que puedan resarcir el daño causado al pueblo africano, desde la construcción y la elaboración del plan macabro del siglo XVI hasta nuestros días; pero requerimos las garantías que permitan o posibiliten mejorar las condiciones de vida que atraviesa la población afrodescendiente del país.

Seguimos pidiendo en nuestros territorios, y en todo el país, una educación diseñada considerando nuestros intereses sociales e identidad cultural. Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de diseñar, influir, formar, liderar procesos; y el deber de hacer seguimiento frente al desarrollo de una educación para la justicia y la equidad. La academia es directamente responsable de la creación de los campos de estudio y de formación más adecuados a la realidad y a las necesidades sociales, puesto que da los soportes a un campo del saber específico; si no existe ese renglón del saber, dicha formación tampoco existirá. En tal sentido, las instituciones educativas no pueden dejar pasar la oportunidad de aportar en la implementación de la *Cátedra de Estudios Afrocolombiano* y en la construcción de una sociedad inclusiva.

En suma, en nuestro país necesitamos de una política curricular intercultural y no disciplinaria de control, como critica Michel Foucault, que responda a las necesidades de la escuela actual, a nuestros pueblos. La academia tiene el deber de posicionar los conocimientos de diversidad étnica y cultural como valores fundantes: de esta manera romperemos los paradigmas y prácticas ligadas al racismo y a la discriminación en que vivimos, actos que demandan una real transformación de las prácticas, discursos, saberes, de los aspectos formativos, académicos y pedagógicos que circulan en las instituciones educativas. La construcción del conocimiento siempre debe apuntar a promover un modelo de sociedad democrático.

ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS

FASE I. FORMACIÓN

El docente como guía y esclarecedor dará a conocer las competencias que pretende desarrollar con el Capítulo I. SOCIEDAD DISCIPLINARIA Y SOCIEDAD DE CONTROL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. Con el apoyo de los textos de referencia, los orientará por medio de un pensamiento crítico para/hacia una cultura ciudadana liberadora, que sea capaz de enseñarles a los estudiantes la forma en la que pueden racionalizar los procesos de elección objetiva y subjetiva de la práctica social que desea experimentar.

Objetivos de la actividad

Desarrollar habilidades en la comprensión de la etnoeducación en nuestro contexto.

Distinguir los diferentes tipos de discurso respecto a la educación.

Brindar al estudiante herramientas para manejar aspectos básicos de investigación bibliográfica en el ámbito educativo.

Fomentar en el estudiante el espíritu crítico e investigativo y la manifestación de sus ideas en diferentes contextos.

Mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes para un desempeño eficiente en el campo académico y profesional.

Descripción de la Actividad

El Capítulo I. SOCIEDAD DISCIPLINARIA Y SOCIEDAD DE CONTROL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO aportará una reflexión sobre la educación en Colombia en el quehacer académico; así pues el trabajo colaborativo para este capítulo implica dos momentos:

FASE II. FASE DE TRABAJO INDIVIDUAL

Con base en la lectura detenida y juiciosa del capítulo I cada estudiante asumirá uno de los temas dispuestos para este capítulo y participará con su punto de vista, que permita a sus compañeros identificar los elementos relevantes del mismo.

En esta fase es importante la definición de roles para así optimizar el trabajo en equipo; de igual forma, no olviden comentar y realimentar sus aportes.

FASE III. TRABAJO COLECTIVO Y COOPERATIVO

El aprendizaje colaborativo es una estrategia que permite a los estudiantes trabajar en equipo para lograr una meta común. A diferencia de los trabajos en grupo que conocemos desde la educación tradicional, el trabajo colaborativo se fundamenta en un proceso estructurado y planificado que incluye actividades individuales, grupales y de socialización en el aula. Este se fundamenta en la confianza mutua para alcanzar la meta, pues aunque la entrega del trabajo es grupal la responsabilidad individual cobra mucho valor para el desarrollo de roles específicos. A fin de hacer una reflexión sobre las temáticas propuestas en el capítulo I, cada estudiante deberá hacer sus propios aportes al tema dentro del foro:

Un aporte inicial de acuerdo con los materiales de lectura obligatoria, otras referencias consultadas, sus propios puntos de vista y su propia experiencia.

Comentarios a los aportes iníciales de los demás miembros del grupo.

Las respuestas a todos los comentarios que sus compañeros hagan de su propio aporte inicial.

Un aporte de cierre en el que refrende o modifique algunas o todas sus posturas iníciales a fin de llegar a un consenso y aportar en la estructuración del producto final.

Estrategia de aprendizaje:
Aprendizaje colaborativo y aprendizaje independiente.

CAPÍTULO II

EVANGELIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN, LA ECONOMÍA, LA POLÍTICA Y LA CULTURA AFROCOLOMBIANA

CAPÍTULO II.

EVANGELIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN, LA ECONOMÍA, LA POLÍTICA Y LA CULTURA AFROCOLOMBIANA

PALABRAS CLAVE: ***Conservatismo, liberalismo reformador, dominio religioso, racismo y discriminación, identidad cultural, zapatismo, resistencia, rebelión, insurrección***.

***Resumen*:** *Realizo un análisis sobre el artículo: "La Educación en el Siglo XX, la escuela colombiana en la primera mitad del siglo XX y los elementos para la historia contemporánea de la educación colombiana 1900-1950" por Alfredo Camelo.*

2.1 PERIODOS DE EVANGELIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN, LA ECONOMÍA, LA POLÍTICA Y LA CULTURA AFROCOLOMBIANA.

La educación colombiana se ha concebido bajo una forma de contradicciones económicas, de conflictos políticos, antagonismos sociales, y tensiones en los dominios del pensamiento, el conocimiento, la cultura y la técnica en cada época del desarrollo histórico. En este artículo el autor analiza el desarrollo histórico contemporáneo de la educación colombiana comprendida entre 1900 y 1950, en dos periodos que cubren la primera mitad del siglo XX:

> **El primer periodo** comprende los tres primeros decenios de vigencia de la Ley Orgánica de Educación de 1903, y expresa la contradicción entre la necesidad de la modernización que demandaba la sociedad colombiana y el férreo control de la Iglesia sobre el sistema escolar y cultural a través del Concordato, lo que imposibilitó algún avance en la modernización requerida por el capital nacional y extranjero.
> **El segundo periodo** comprende las reformas liberales, particularmente la reforma educativa de los años 30 y su influencia hasta el comienzo de los años 50, y refleja la contradicción entre la necesidad que tiene el capital estadounidense de modernizar el mercado de trabajo, el mercado de consumo y la expoliación del petróleo y otros recursos naturales del país, y el obstáculo que para dicha modernización significa el poderío eclesiástico sobre la educación y la cultura, poderío al que inicialmente se enfrenta el liberalismo reformador. (Camelo, 2009, p. 1).

Con lo anterior se puede afirmar que en el desarrollo histórico contemporáneo se abren dos tendencias en el siglo XIX en el ámbito educativo: el **conservatismo** y el **liberalismo reformador**. El partido liberal es una expresión política del incipiente capital comercial agroexportador, que se propuso modernizar la economía y la cultura del país, frente al conservatismo, la República Liberal Radical, heredero de la era colonial. El partido liberal generó grandes contradicciones en la nación, en la institución escolar, y conflictos, y guerras civiles en las cuales las fuerzas avanzadas fueron derrotadas por el fanatismo religioso propio de la sociedad señorial. Hubo una contradicción entre los intereses del partido liberal y el conservatismo religioso.

> El **partido liberal radical** que propugnaba desde 1849, y consigue establecer desde 1870, con la asesoría de una misión de pedagogos alemanes, la educación pública, laica, obligatoria, gratuita y basada en la separación entre la Iglesia y el Estado, en la difusión de la ciencia y en la libertad de cátedra; de otra parte, **la tendencia conservadora** de raigambre hispano-colonial que, en nombre del catolicismo y en asociación con el Vaticano, lanza contra la escuela pública laica varias campañas y guerras entre las que se destaca la guerra civil e 1876-1877. (Camelo, 2009, p. 2).

A mi juicio, una aporía clave se observa en el conservatismo respecto a la educación, porque el papa era el que ordenaba qué libros se debía tratar en las escuelas, qué personas eran idóneas, piadosas para enseñar, prohibiendo así supuestamente las malas enseñanzas en el país. Por eso el presidente en ese entonces y jefe del radicalismo liberal, Manuel Murillo Toro, en su Memoria al Congreso de 1874, denunció la guerra desatada por la Iglesia y el partido conservador contra la escuela pública laica.

> En las contradicciones entre el conservatismo y el partido liberal, la República Liberal Radical fue derrotada por el conservadurismo en 1885. La educación y a cultura del país pasaron a ser férreamente controladas por el catolicismo a través de la Constitución de Núñez y Caro de 1886 y del Concordato de 1887. Núñez participó en la redacción de la Constitución de 1886; la idea de la Constitución era producir una regeneración en todas las bases de la sociedad colombiana. Y Miguel Antonio Caro había fundado el Partido Católico contra el radicalismo liberal. Núñez y Caro ambos conservadores religiosos establecieron en el Concordato de 1887 que en toda escuela, colegio, universidad etc., "la educación e instrucción pública se organizará y dirigirá en conformidad con los dogmas y la moral de la religión católica". (Camelo, 2009, p. 3).

Se concluyó que la enseñanza religiosa debía ser obligatoria en todos los centros educativos y demás instituciones. Esa era la ley orgánica de la educación, es decir, la ley que llegó a decir que la instrucción de la enseñanza debe ser católica según el régimen de Núñez y Caro, entrando a estancarse el país colombiano por la administración y por su fanatismo religioso-medieval, arribando Colombia así al umbral del siglo XX.

Con el conservador Antonio José Uribe como subsecretario de Relaciones Exteriores, antes de asumir como Ministro de Educación del gobierno nefasto de Marroquín, quiso mejorar las condiciones del país permitiendo la intervención norteamericana en el desmembramiento de Panamá. Ayudó a presentar por medio del proyecto de Ley Orgánica que la "instrucción pública debe estar orientada hacia fines verdaderamente prácticos: buscar el lado práctico de la enseñanza, hacer a ésta congruente con las necesidades actuales del país. (Camelo, 2009, p. 4). Pero esta perspectiva de desarrollo no era más que un disfraz o una retórica del régimen que encubría intereses de la tradición terrateniente y no se solucionaba el problema que afrontaba el país. En este régimen tradicional terrateniente el liberalismo se acomoda dentro del Concordato de 1887, que establecía que toda escuela, colegio, universidad sería dirigida en conformidad con los dogmas y la moral de la religión católica.

La ley Orgánica afianzó cinco tendencias educativas; para nombrar una de ellas, en nombre de la ética católica, reforzó al atraso intelectual de la población y combatió toda posibilidad de desarrollo de una educación basada en la ciencia. Más tarde, a finales de los años 20, la hegemonía conservadora colapsa debido a una reforma educativa liberal y de la escuela para el trabajo. La ciudadanía despierta, empieza a liberarse de la instrucción católica que dominaba al país. A finales de los años 20 dos tendencias confluyen:

> De una parte, las gestas de los trabajadores, de los estudiantes, de círculos intelectuales y del partido liberal se enfrentan a la propaganda hegemónica conservadora, cuya explosión mayor tiene los días 8 y 9 de Junio de 1929, a raíz de la muerte de un estudiante. De otra parte, los capitales y las ideas de la poderosa metrópoli del norte pugnan por sacudir la desidia y el estancamiento aldeano del país. (…). El gobierno liberal de Olaya prepara el camino, el gobierno liberal de López consagra la entrega. (Camelo, 2009, p.8).

Olaya Herrera quiso hacer un gobierno de concentración nacional con participación igual de conservadores y liberales en ministerios y gobernaciones, pero la oposición, dirigida por Laureano Gómez, lo obligó a buscar apoyo sólo en su partido, cuyos integrantes fueron desalojando gradualmente a los conservadores. El tratado comercial entre Colombia y Estados Unidos, tramitado desde el gobierno de Olaya Herrera y firmado en 1935 por Miguel López Pumarejo y Cordell Hull, y ratificado en 1936 por Alfonso López Pumarejo, constituye el principal instrumento de Washington para consolidar su dominación económica, subordinar políticamente a los círculos gubernamentales de Colombia, y modernizar las relaciones sociales y laborales. (Camelo, 2009, pp. 8-9). El tratado comercial entre Colombia y Estados Unidos establecía que Estados Unidos podía exportar a Colombia, es decir, hacer tratados de comercio recíproco, dándose lo que se llama la modernización a la medida del capital extranjero. Con esta reforma liberal se plantea:

> La intervención del Estado en la dirección, la ejecución y la inspección escolar, el impulso al Programa de la Educación Nacional; la construcción de la Ciudad Universitaria para reunir a las dispersas escuelas y facultades que conforman la Universidad Nacional; la lucha por el establecimiento de la escuela del trabajo, gratuita, única, laica y obligatoria, teniendo como base la selección del mérito etc. La escuela está en el deber de capacitar a los ciudadanos como unidad de producción al servicio de la sociedad, y tiene como base ideológica una nueva posición del hombre ante el mundo y ante la vida que rechaza los dogmas reaccionarios. Todo ello, sin afectar el régimen señorial y la subordinación al norte. (Camelo, 2009, p. 9).

La iglesia y el bipartidismo reimponen el Concordato. En materia de concordato, la Iglesia y el conservatismo y la mayoría liberal volvieron la mirada reverente hacia la Regeneración de Caro y Núñez. "Un decreto sobre Instituciones de Utilidad Común, de 1934, ordenaban que las comunidades religiosas "deben rendir rigurosamente cuentas al gobierno; de lo contario, se les suprimían los auxilios oficiales". (Camelo, 2009, p. 12). Así entonces, llegó la educación colombiana a la mitad del siglo XX con el concordato redivivo, con la ley Orgánica de educación en plena vigencia. El autor plantea que el único que no claudicó ante el Concordato fue el sector de Jorge Eliecer Gaitán, porque Gaitán en el programa del Unir de 1939 propuso la escuela pública, laica y gratuita, urbana y rural para el desarrollo industrial. Pero su programa al final fue derrotado por el bipartidismo en el Congreso. Gaitán fue el primero en llamar a "educar para producir la riqueza material y el desarrollo industrial del país. (Camelo, 2009, p. 14).

Se llega a la conclusión, respecto a la educación y su proceso histórico, de que debido al estado de la educación colombiana a mitad del siglo XX, con el Concordato o con la Ley Orgánica de Educación, aumentó el analfabetismo de la población; se agravaron las deficiencias de infraestructura y dotación; no hubo un sistema de planeación de la educación ni una política de investigación científica; y todo ello, en un horizonte nacional signado por la más implacable violencia política en campos y ciudades.

A mi juicio, creo que actualmente estamos viviendo las mismas situaciones en el ámbito educativo, político y social debido a que se tiende a evangelizar a las personas por medio de la religión y la política, pues son cosas que se han mezclado con fines de dominación social. La violencia a través de la evangelización de la educación, la economía, la política y la cultura afrocolombiana trascendió los procesos de liberación étnica cultural en nuestra historia colombiana pues en ese tiempo sacerdotes y misioneros desplegaron sus maniobras de forma impositora sobre los pueblos marginados, minoritarios, como son los afrodescendientes en la Costa Pacífica colombiana.

Subsistió la manipulación expansiva mediante la fijación de identidades y la participación directa en la construcción de la mentalidad de los evangelizadores y misioneros europeos en nuestro país. Entre los evangelizadores y misioneros europeos que intervinieron en la Costa Pacífica sur tenemos a: Fray Ezequiel Moreno Díaz, Manuel María Mera, Bernardo Merizalde del Carmen, Gerardo Valencia Cano y José Garrido, quienes formaron parte de la intervención europea evangelizadora en el Pacífico sur afro de nuestro país colombiano. Formaron parte de ese contingente religioso traído del extranjero para la evangelización; muchos de ellos venían con convicciones políticas estandarizadas en los agudos conflictos entre la iglesia y los estados europeos. Estos personajes religiosos tuvieron como finalidad en nuestros territorios del Pacífico colombiano afro tergiversar los contenidos culturales de los descendientes de África en el sometimiento de los mismos. Me referiré sólo a dos evangelizadores nombrados anteriormente: Fray Ezequiel Moreno Díaz y Manuel María Mera. La profesora Matilde Eljach, en su texto La impronta de Caín: rastros de la esclavización (2007), anota respecto al discurso religioso europeo que en 1889 Fray Ezequiel Moreno Díaz, personaje enviado de España a Bogotá y poblaciones de Boyacá y Casanare (Colombia), instala una narrativa alinderando a las comunidades negras del suroccidente en contra de Satanás, exaltando las bondades del catolicismo, y afianzando su marca. El impacto cultural fue contundente, entre otras cosas, por la reutilización que acompañó el discurso, ya que:

> […] *el discurso de la iglesia hablada en símbolos, que era asequible incluso al más simple; que unía en la misma doctrina al docto que pudiera extraviarse en sus ideas y al ignorante que no llevaría a tenerlas. En esto, en lo dado en símbolos, residía lo que estaba destinado a formar la base común de toda fe. Era ante todo en las fiestas de la iglesia* […] *la ocasión de introyectar a través de los rituales de la cotidianidad, la visión del mundo que proporcionó el credo religioso* […]. Según Barona (citado por Matilde Eljach, 2007, p*p. 41-42).*

En este sentido Fray Ezequiel Moreno Díaz culmina un largo proceso de evangelización en nuestros pueblos, con estrategias para esclavizar, y subsumiendo a la cultura afro en una representación católica occidental. A nuestros ancestros se les absorbió su historia, se les empezó a corregir supuestamente sus malas costumbres porque eran denominadas diabólicas, de brujerías; en fin, se les instruyó en la doctrina católica imperante colonial de una manera negativa, porque se les prometía prosperidades mentirosas e imaginarias. Para este tipo de caracterizaciones resultaba central, impactante, la celebración de las fiestas religiosas. Fieles congregados, dispuestos a escuchar, condicionados a aceptar, atemorizados, conflictuados por la ambivalencia de imaginarios, fracturados en su propia representación, manipulados emocionalmente por el discurso calamitoso de Fray Ezequiel Moreno Díaz. (Eljach, 2007, pp. 42-43).

La imposición de la narrativa religiosa excluyente de Fray Ezequiel Moreno Díaz se hallaba en el silenciamiento de las voces de los afros, un dominio religioso, político, un crimen y desorden, una pérdida de sus territorios, derechos y libertades, y de su identidad cultural. Del mismo modo, desde 1908 el misionero Manuel María Mera, en Guapi -Costa Pacífica caucana, 90% afros-, después de la Guerra de los Mil días, había quedado a cargo de la Parroquia, y tuvo como misión "combatir con furia todo brote de presencia diabólica […] *una temeraria labor de inquisición contra las manifestaciones culturales de los negros costeños".* Según Santiago Arboleda (citado por Matilde Eljach, 2007, *p. 46).* La misión de Manuel María Mera, igual que Fray Ezequiel Moreno Díaz, era negarle al africano descendiente su historia, sus costumbres, su tradición y sus expresiones culturales -el baile, el canto, sus oralidades- e identidad cultural, calificándolos como personas sin almas, como especies salvajes.

La comunidad guapireña de las Costa Pacífica sufrió el racismo y discriminación en sus costumbres, rituales y culturales, porque este personaje, Manuel María Mera, impuso su jerarquización religiosa en las celebraciones de la comunidad negra y calificó sus costumbres de satánicas. Con estos personajes evangelizadores notamos el deseo civilizador y la relación jerárquica que permeaba en nuestros pueblos de origen africano, como lo es Guapi. Violencia de la representación, en tanto imposición de las expectativas civilizadoras, confluye en una misma trama: dominio de las narrativas eclesiales, encubridoras del drama del reconocimiento. Se trata del monologismo esgrimido como arma de expansión/imposición. (…). Vemos a Fray Ezequiel Moreno Díaz y Manuel María Mera como inquisidores y agenciadores de la autoconciencia de Occidente en el siglo XX, de aquella civilización construida como esencialismo proyectante. Su visión significa la pervivencia de los regímenes de representación, que impusieron y a la vez gestaron la resistencia cultural de los pueblos afrocolombianos. (Eljach, 2007, pp. 51-52).

A modo de conclusión, son estos los elementos que nos invitan a continuar con la lucha y la participación en procesos de resistencia en nuestros pueblos y todo el país, donde es necesario recuperar nuestra propia identidad étnica, perdida -o mejor dicho, arrebatada- por la evangelización de la educación, la economía, la política y la cultura afrocolombiana.

2. 2 JÉRÔME BASCHET: REFLEXIONES SOBRE LA TRASCENDENCIA DE LA RESISTENCIA, REBELIÓN E INSURRECCIÓN INDÍGENA Y AFROCOLOMBIANA.

La reflexión hecha por Jérôme Baschet sobre las nociones de *Resistencia, Rebelión e Insurrección* parte de la crisis del paradigma *clásico* que había dominado la mayor parte del siglo XX. Para analizar la crisis de este modelo y la fuerza que ha ido recobrando nociones como las de *resistencia, rebelión e insurrección*, el autor se guía principalmente por las aportaciones práctico-teóricas del movimiento zapatista, a raíz del levantamiento del 1 de enero de 1894.

Superar a la vez el paradigma clásico de la Revolución que dominó la mayor parte del siglo XX y el desencanto de las décadas del triunfo neoliberal que pretendió borrar cualquier perspectiva de emancipación en los pueblos indígenas y afrodescendientes, lleva al autor a esbozar una constelación de nociones. El concepto de resistencia en este artículo se define como una lucha de grupos sociales minoritarios, marginados, sean indígenas o afrodescendientes, en resistencia por defender su propia existencia, sus costumbres, religiosidad, su historia y su identidad cultural, frente a una dominación clásica que ha pretendido arrasar con todo, dominar a la sociedad bajo una fórmula jerarquizada.

> En los tiempos recientes, y como reacción en contra de las celebraciones oficiales del quinto centenario del mal llamado "Descubrimiento" de América, o "Encuentro de los mundos", los movimientos indígenas de América asumieron el lema de "500 años de resistencia" como un elemento importante de autoidentificación de sus luchas. Si bien el uso de esta palabra adquirió un relieve considerable a partir de 1992, tiene que verse como parte del proceso de afirmación de los pueblos indígenas como nuevos actores sociales a partir de los años 1960 y sobre todo en las décadas posteriores. (Baschet, 2012, p. 1).

La resistencia indígena rompe ese discurso oculto que han manejado los colonizadores para dominar y evangelizar a los pueblos nativos; los indígenas optan por un desafío abierto, por medio de la *resistencia, rebelión, e insurrección*, donde se pueda construir una propia identidad cultural. Las acciones realizadas por los pueblos indígenas y afrodescendientes representan su esperanza por forjar un futuro que permita la pervivencia de sus culturas, el respeto a su autonomía, el bienestar de su pueblo y el pleno gozo de sus derechos humanos. Un ejemplo de esta lucha de resistencia según el autor, ha sido la filosofía de *Michel Foucault*, porque éste fundamenta un modelo de resistencia sobre las relaciones de poder.

> Foucault contribuyó a abrir nuevos horizontes a la acción política, dándoles un reconocimiento a prácticas y luchas que anteriormente no se consideraban como propiamente políticas. El modelo foucaultiano es el de una multiplicidad de resistencias que se confrontan con relaciones de poder igualmente múltiples, sin que haya necesariamente un eje unificador de la conflictualidad, sea éste el Estado o la lucha de clases. Esta proliferación, sin garantía de posible convergencia, lleva también a ubicar la resistencia en la "trasformación de sí mismo", entendido como lugar determinante de la confrontación política. (Baschet, 2012, p. 4).

La postura foucaultiana contribuye a la sustitución del paradigma de la emancipación por el paradigma de las resistencias. Pero alude el autor que a pesar de las aportaciones de Foucault respecto al paradigma de resistencia:

> Es importante observar cómo la insistencia en la diseminación de las relaciones de poder puede llevar a diluir los antagonismos sociales y a ocultar los efectos masivos de la dominación que opera en un sistema social determinado. Se enfoca en las "relaciones situacionales" en las cuales existen efectivamente relaciones de poder a menudo inobservadas, pero resultaría más oportuno subrayar que el poder y la dominación social no nacen de estas situaciones sino más bien que ejercen un papel determinante en su configuración. Según Colombo, (citado por Baschet, 2012, p. 4).

Es decir, que aunque *Foucault* no se limita a este marco analítico, el esquema de relaciones de poder/resistencias resulta insuficiente y parece haber contribuido a la elisión de toda perspectiva de emancipación. *Jérôme Baschet* plantea una definición de resistencia, de luchas de clases, frente a la mercantilización de la vida, a partir de la primera etapa de zapatismo, y en especial en lo que se refiere a su dimensión internacional. *El zapatismo* es un término empleado por historiadores para referirse al movimiento armado identificado con las ideas de Emiliano Zapata, caudillo de la Revolución mexicana, plasmadas principalmente en el Plan de Ayala de 1911. Los integrantes del Ejército Libertador del Sur encabezado por Zapata eran conocidos como zapatistas. Una de las frases más simbólicas del zapatismo era *que la tierra es de quien la trabaja*, reflejo de una suerte de privatismo, acuñada originalmente por el propio Zapata mientras trataba de eliminar el caciquismo en México y restituir la posesión de la tierra a las clases campesinas del sur del país. La frase y lo que representa se convirtió en el símbolo del agrarismo mexicano. El zapatismo, agrarista y armado, tuvo concordancias en su proyecto con el magonismo, teórico y obrero.

De igual forma, el *zapatismo* es un movimiento que ha estado conformado en su mayoría por población indígena, en defensa de reivindicaciones sociales y de una mayor justicia para las clases más desfavorecidas. Está emparentado con la izquierda revolucionaria, pero sin ser marxista, en contra del neoliberalismo, por medio de una lucha nacional que no pretende llegar al poder sino forjar un camino que no se debe detener con la consecución del mando, que no es un fin en sí mismo.

> El zapatismo rechazaba el modelo de organización jerarquizada y centralizada propio del paradigma "clásico" de la Revolución, la propuesta de una "red de voces... sabiéndose una y muchas" superaba la simple proliferación de las micro-resistencias y la identificación de un enemigo común a todas las resistencias planetarias (el neoliberalismo) tomaba sus distancias respecto del paradigma simbolizado por la obra de Foucault. (Baschet, 2012, p. 5).

Esta nuevas formas de luchas y de convergencia tomaban consciencia de su fuerza; los límites de la postura defensiva generalmente asociada con la palabra "resistencia" generaba nuevas alternativas, que sintetiza otro mundo posible.

> Es preciso insistir aquí en la autodefinición de los zapatistas como "rebeldes sociales" y no como "revolucionarios". Los zapatistas se distancian de la concepción "clásica" de la revolución al sustituir "LA REVOLUCIÓN" por una nueva concepción de "la revolución que sea "incluyente, antivanguardista y colectiva", que deje de concentrarse en el "problema de La organización, de El método y de El caudillo" y, sobre todo, pueda concebirse como "una revolución que haga posible la revolución. Según Colombo, (citado por Baschet, 2012, p. 6).

Los zapatistas se consideran como rebeldes sociales buscadores de cambios sociales y no revolucionarios. Porque el revolucionario tiende a convertirse en político y el rebelde tiende a buscar cambio social. *El revolucionario* se plantea transformar las cosas desde arriba, no desde abajo, al revés del rebelde social. *El rebelde social* organiza a las masas y desde abajo va transformando sin tener que plantearse la cuestión de la toma del poder.

> La tesis de los zapatistas es la de descartar la perspectiva de un cambio social mediante la toma del poder del Estado. Lo que se pretende es sustituir la política entendida desde arriba por una política ejercida desde abajo. "Esta postura se identifica a la de Emiliano Zapata frente al poder central (simbolizada por el episodio de la silla presidencial, en diciembre de 1914) y también se aparenta a la de Marx analizando la Comuna de París y concluyendo a la necesidad de "destruir" el aparato de Estado para "devolver al organismo social todas las fuerzas que hasta entonces venía absorbiendo el Estado parásito. (Baschet, 2012, p. 7).

La postura de los zapatistas es una postura que trata de promover modos distintos de Organización política, de experimentar formas de gobierno no-estatales. Esta es una postura política en contraposición a una política estadocentrista que desposee al pueblo de su poder de decisión para concentrarlo en el aparato tecnocrático-burocrático y entre las manos de los supuestos "especialistas" de la política. Se trata, según el autor, de encontrar mecanismos que ayuden a diseminar en el cuerpo social la capacidad de participar en la toma de decisiones, a reducir la separación entre gobernantes y gobernados y a revitalizar una concepción vinculante y no sustitutiva de la delegación de poder.

En síntesis, se puede sostener que es a partir de la rebeldía y la resistencia, al igual que con la autonomía, como se logran nuevas alternativas y cambios sociales de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

> Empezar a experimentar nuevas formas de relaciones humanas, desprovistas de actitudes de imposición/obediencia, resulta igualmente determinante para evitar reproducir las dinámicas substitucionistas que han pervertido un sin fin de movimientos sociales y procesos revolucionarios. (…). Sólo así podrá abrirse paso una sociedad liberada de la tiranía de la mercancía, del fetichismo del Estado, así como del monopolio de los valores de la modernidad occidental. (Baschet, 2012, pp. 10-13).

ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS

FASE I. FORMACIÓN

El docente suministrará la información y las competencias que pretende desarrollar con el Capítulo II. EVANGELIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN, LA ECONOMÍA, LA POLÍTICA Y LA CULTURA AFROCOLOMBINA. Con el apoyo del material didáctico orientará a los educandos para encontrar respuestas a sus preguntas.

Objetivos de la actividad

Identificar las diferentes manifestaciones religiosas que caracterizan al afrocolombiano.

Investigar sobre el aporte de la fe cristiana a la identidad y al desarrollo social de nuestra comunidad afro.

Conocer los lineamientos y estándares curriculares del área de Religión y Ética y valores.

Establecer la relación entre el estudio escolar de la fe cristiana y católica y su vivencia en los ámbitos propios de las comunidades y grupos sociales.

Contextualizar las diferentes programaciones curriculares para que se responda a las necesidades del hombre afrocolombiano.

Aprendizajes básicos y competencias

Los anteriores objetivos del área de Educación Religiosa se traducirán en unos aprendizajes básicos que los estudiantes han de lograr. Se han seleccionado cuatro aprendizajes que incluyen diversas competencias derivadas de la naturaleza y finalidades de la educación cristiana:

SABER COMPRENDER: (competencia interpretativa). Se entiende como la capacidad de comprender e interpretar la experiencia humana, desde la experiencia cristiana y sus lenguajes bíblicos narrativos, culturales, morales y sistemático-doctrinales. En el proceso de su desarrollo cognoscitivo, los estudiantes podrán adquirir un conocimiento objetivo, sistemático y básico de los contenidos y de las fuentes de la revelacion cristiana y su experiencia religiosa.

SABER DAR RAZÓN DE LA FE (Competencia argumentativa). Se entiende como la capacidad de realizar procedimientos y formas de explicación, investigación y expresión de los lenguajes religiosos, de su sentido y valor, correlacionándolo con la cultura y los conocimientos de las demás áreas y campos de formación. Los estudiantes podrán desarrollar destrezas y habilidades para el planteamiento del problema religioso y el manejo correcto de las fuentes de la revelación cristiana.

SABER INTEGRAR FE Y VIDA (Competencia valorativa actitudinal). Se entiende como el desarrollo de valores y actitudes, fundados en la capacidad de comprender y dar razón de la fe. Los estudiantes descubrirán la importancia del problema religioso para la humanidad y valorarán el aporte de la fe cristiana a su proceso de personalización y al desarrollo social.

SABER APLICAR A LA REALIDAD (Competencia propositiva). Se entiende como la capacidad de saber aplicar el saber religioso a la realidad social y eclesial en función de un cambio, de una transformación de la cultura y de la sociedad y de una renovación en la misma vida cristina. También se entiende como la capacidad de valorar el entorno social, ético, cívico, político y económico a la luz de la de cristina y el pensamiento crítico.

FASE II. APRENDIZAJE COLABORATIVO Y APRENDIZAJE INDEPENDIENTE.

Hay que reconocer que la enseñanza debe ser independiente en el sentido de permitir a cada educando trabajar con independencia y a su propio ritmo. Pero es necesario promover el trabajo colaborativo y el trabajo grupal ya que éste establece mejores relaciones con los demás estudiantes, aprenden más, les agrada la escuela, se sienten más motivados, aumenta su autoestima y aprenden habilidades más efectivas al estudiar.

CAPÍTULO III.

UNA EDUCACIÓN CRÍTICA COLOMBIANA EN LA PROPUESTA DE PAULO FREIRE

CAPÍTULO III.

UNA EDUCACIÓN CRÍTICA COLOMBIANA EN LA PROPUESTA DE PAULO FREIRE

La sociedad no puede emanciparse sin la emancipación de la totalidad de los individuos, y no puede en absoluto ser emancipada pasando por encima de las cabezas de los individuos mediante la manipulación ejercida por una élite de partido administradora de los "intereses objetivos" de todos.
(Apel. 1985. p. 135).

La educación, en general carecería absolutamente de sentido si no fuese educación para una autorreflexión crítica.
(Adorno, 1973. p. 82).

PALABRAS CLAVE: ***Organización, asimilación y adaptación, mecanización, alineación.***

Resumen: *Intento recoger algunas de las hipótesis que se preocupan por cambiar aquella mentalidad tan mecanicista, alienada, poco creativa en la sociedad y, hablando más precisamente, sobre las prácticas pedagógicas en los establecimientos educativos, debido a la organización, asimilación y adaptación social producto de la industria cultural y la tecnología en el nivel capitalista, porque son ellos (los capitalistas), el grupo dominante, quienes ideologizan la vida, quienes en últimas se encargan de mantener la educación, de mantener un desarrollo económico-utilitario.*

La educación históricamente se ha estado llevando a cabo bajo poderes represivos, manipulantes, dejando de lado la finalidad real de la comunidad estudiantil, con el fin de mantener un monopolio; ha sido un sistema educativo pensado en planes capitalista, que cada día nos reprime, porque sólo se piensa en lo útil, se piensa a favor de las personas capitalistas que carecen de reflexión crítica social. Según *CARLOS NÚÑEZ HURTADO ((2)), Paulo Freire* nos propone en su libro *La Pedagogía de la Esperanza (2005)*, ideas sugerentes y compromisos renovadores, nos hace conocer y sentir al hombre que sustenta esas ideas, así como los contextos y circunstancias de sus investigaciones.

> De eso da cuenta Paulo en su libro, porque es el libro de sus ideas, sus sueños, sus búsquedas y sus siempre coherentes compromisos. Porque es el libro de su esperanza, que tan generosamente nos ofrece para que la hagamos también nuestra. (Freire, 2005, p. 15).

¿Cuál es el papel del docente a la hora de realizar prácticas pedagógicas en el plantel educativo? La tecnología ha hecho del docente una maquina reproductora, debido a que en su mayoría se dedican a realizar lo que el sistema educativo monopolizado les dicta, haciendo el papel de obrar bajo normas establecidas que no permiten transcender en lo que se espera, ya que el sistema educativo ha tenido la intención de pensar más en los intereses financieros particulares que colectivos. El docente, como el estudiante, actualmente ha perdido el sentido crítico, porque sólo nos dedicamos a la obtención de títulos, a reproducir pensamientos ajenos, convirtiéndonos en especialistas, perdiendo el sentido de la vida y la emancipación del sujeto, como lo plantea *Karl Popper* en el prólogo de su libro *Lógica Investigación Científica (1934).* Por eso aquí se plantea la urgente posibilidad de superación de las condiciones de adaptación en las que se da ese sujeto alienado, la producción de pensamientos llevados a cabo por la reflexión crítica. Si no hay una toma de conciencia del maestro y estudiante frente a lo que es percibido y procesado, no se da una verdadera transformación social educativa: por eso son importantes los procesos nuevos, críticos, transformadores institucionales.

Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido, por *Paulo Freire* es un libro fundamental que quiere desenmascarar las mentiras dominantes que hacen discursos pragmáticos y que defiende una adaptación social a los hechos, acusando al sueño y la utopía no sólo de ser inútiles, sino también de ser inoportunos en cuanto elementos que necesariamente forman parte de toda práctica educativa. Haciendo una comparación entre *desesperanza y esperanza, Paulo Freire* define la *esperanza* como la necesidad ontológica; la *desesperanza,* como esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica.

> Como programa, la desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo. (…). Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo. Pero prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo, como si la lucha pudiera reducirse exclusivamente a actos calculados, a la pura cientificidad, es frívola ilusión. Prescindir de la esperanza que se funda no sólo en la verdad sino en la calidad ética de la lucha es negarle uno de sus soportes fundamentales. Lo esencial, como digo más adelante en el cuerpo de esta Pedagogía de la esperanza, es que ésta, en cuanto necesidad ontológica, necesita anclarse en la práctica. En cuanto necesidad ontológica la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta. Por eso no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que así se vuelve espera vana, de ahí que sea necesario educar la esperanza. (Freire, 2005, pp. 17-19).

2. Director de la Cátedra Paulo Freire en el ITESO.

Educar la esperanza tiene tanta importancia en nuestra existencia individual y colectiva porque nos permite progresar de una manera concientizada en nuestro contexto social, no dejándonos mentalizar en la forma errada de la desesperanza y la desesperación, pues:

> Una de las tareas del educador o la educadora progresista, a través del análisis político serio y correcto, es descubrir las posibilidades -cualesquiera que sean los obstáculos- para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer porque difícilmente luchamos, y cuando luchamos como desesperanzados o desesperados es la nuestra una lucha suicida, un cuerpo a cuerpo puramente vengativo. Pero lo que hay de castigo, de pena, de corrección, de penitencia en la lucha que hacemos movidos por la esperanza, por el fundamento ético-histórico de su acierto, forma parte de la naturaleza pedagógica del proceso político del que esa lucha es expresión. (Freire, 2005, p. 20).

Paulo Freire nos plantea que no se trata de una pedagogía del Primer Mundo que siempre ha sido ejemplar en escándalos de todo tipo, siempre ha sido modelo de maldad, explotación y dominación. Basta pensar en el colonialismo, en la matanza de los pueblos invadidos, sometidos, colonizados; en las guerras de este siglo, en la discriminación racial, vergonzosa y envilecedora, en el saqueo que ha perpetrado. Necesitamos enseñar mejor o mejorar la calidad de la enseñanza en nuestro país porque es uno de los principales objetivos de la educación, y porque ya no podemos tolerar los escándalos que nos hieren en lo más profundo de nuestro ser.

> La Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido es un libro con una defensa de la tolerancia -que no se confunde con la connivencia- y de la radicalidad; una crítica al sectarismo, una comprensión de la posmodernidad progresista y un rechazo de la conservadora, neoliberal. (Freire, 2005, p. 20).

A mi juicio, *la pedagogía de la esperanza* es un rechazo a algunas perspectivas cognoscitivas de influencia organicista como la de *Jean Piaget* (1896-1980).

> La teoría de Piaget fue la precursora de la revolución cognoscitiva actual con su énfasis en los procesos mentales. Piaget adoptó una perspectiva organísmica, defendía que el desarrollo cognoscitivo era producto de los niños para entender y actuar en su mundo. El método clínico de Piaget combinaba la observación con preguntas flexibles. Para averiguar cómo piensan los niños Piaget seguía sus respuestas con más preguntas. De esta manera descubrió que un niño típico de cuatro años creía que las monedas o las flores eran más numerosas cuando se disponían en una línea que cuando se amontonaban o se apilaban. A partir de la observación de sus hijos y de otros niños, Piaget creó una teoría que le permitió comprender el desarrollo cognoscitivo. (PAPALIA E. Diane, WENDKOS Olds, Sally, y DUSKIN Feldman, Ruth, 2009, p. 74).

Piaget señaló que el desarrollo cognoscitivo empieza con una habilidad innata para adatarse al medio que lo rodea.

> El crecimiento cognoscitivo ocurre por medio de tres procesos interrelacionados: organización, adaptación y equilibración.
> La **Organización** es la tendencia a crear categorías, como pájaros, al observar las características que tienen en común los individuos de una categoría, como gorriones y cardenales. Según Piaget, las personas crean estructuras cognoscitivas cada vez más complejas, llamadas **esquemas,** que son modos de organizar la información sobre el mundo que gobiernan la forma en que los niños piensan y se conducen en una situación particular.
> La **Adaptación** es el término con que Piaget se refería a la forma en que los niños manejan la nueva información con base en lo que saben. La adaptación ocurre a través de dos procesos complementarios: 1) la **asimilación**, que implica tomar nueva información e incorporarla a las estructuras cognoscitivas previas, y 2) la **acomodación**, que consiste en ajustar las estructuras cognoscitivas para que acepten la nueva información.
> La **equilibración** dicta el cambio de asimilación a acomodación. Al organizar nuevas pautas mentales y de conducta que integren la nueva experiencia, el niño restituye la equilibración. Así, la asimilación y la acomodación actúan siempre juntas, son complementarias, se entrelazan y se equilibran, según la etapa del desarrollo. (pp. 74-75).

A pesar que la teoría de *Piaget* aportó observaciones de referencias aproximadas acerca del desarrollo humano, a mi juicio, me parece que subestima las capacidades de infantes y niños pequeños.

> Algunos psicólogos contemporáneos cuestionan sus etapas y aportan pruebas de que el desarrollo cognoscitivo es más gradual y continuo (Courage y Howe, 2002). En investigaciones comenzadas a finales de la década de 1960 se ha puesto en tela de juicio la idea de Piaget de que el pensamiento se desarrolla en una progresión universal única de etapas que llevan al pensamiento formal. Por el contrario, los procesos cognoscitivos de los niños estarían vinculados con el contenido específico (en qué piensan), así como con el contexto del problema y la información e ideas que una cultura considera importantes (Cose y Okamoto, 1996). Además, las investigaciones en adultos señalan que el enfoque de Piaget en la lógica formal como el clímax del desarrollo cognoscitivo es demasiado estrecho y no tiene en cuenta la aparición de capacidades maduras con la resolución de problemas, sabiduría y la capacidad de enfrentar situaciones ambiguas y verdades contradictorias. (p. 75).

A diferencia de *Piaget*, *Lev Vygotsky* (1896-1934):

> Se concentró en los procesos sociales y culturales que guían el desarrollo cognoscitivo de los niños. La **teoría sociocultural** de Vygotsky (1978), como la teoría de Piaget, destaca la participación activa de los niños con su entorno; pero, mientras Piaget describía la mente como un ente solitario que toma e interpreta la información sobre el mundo, Vygotsky veía el crecimiento cognoscitivo como un proceso colaborativo. Los niños internalizan los modos de pensar y actuar de su sociedad, y se apropian de sus usos. Vygotsky recalcaba que el lenguaje no sólo era una expresión del conocimiento e ideas, sino un medio esencial para aprender y pensar en el mundo. (…). En este sentido, "la teoría de Vygotsky tiene implicaciones importantes para la educación y las pruebas cognoscitivas.

> Las pruebas que se centran en el potencial de aprendizaje de un niño son una valiosa alternativa a las pruebas de inteligencia usuales con las que se evalúa lo que ya sabe un niño; y muchos niños sacarían provecho de la guía experta que prescribe Vygotsky. (p. 75).

Quiero llamar la atención sobre lo importante que es el lenguaje, la interacción en el desarrollo cognoscitivo del aprendizaje. El lenguaje como medio de acción comunicativa renuncia a la exclusividad, a la soledad del niño que interpreta la información sobre el mundo, se trata de un libre reconocimiento recíproco en el desarrollo del aprendizaje.

Según Habermas, en la *Acción Comunicativa* se conoce a la naturaleza del lenguaje, pues con el lenguaje se da el reconocimiento entre los sujetos en la pluralidad. Aquí se presenta la intención de un consenso común y sin restricciones; solo una sociedad con fines de emancipación que consiga la autonomía de todos los miembros se lograría la justicia y equidad social. Esta es la idea de la ética del discurso y el énfasis en el uso comunicativo del lenguaje que serán la base de la teoría social según Habermas.

A manera de conclusión**,** este estudio en torno a *Piaget* sobre el código moral del niño, su representación mental del castigo, la proporción entre la probable causa del castigo y éste, defiende una postura dialógica, amorosa, entre padres, madres, hijas, hijos, maestros y estudiantes que sustituya el uso de castigos violentos y el procesamiento mental de información.

La experiencia educativa de *Paulo Freire* venía enseñándole que el educando debe asumirse como tal, lo que significa que debe reconocerse como sujeto que es capaz de conocer y que quiere conocer en relación con otro sujeto igualmente capaz de conocer, el educador, y entre los dos, posibilitando la tarea de ambos, el objeto del conocimiento.

> *Enseñar y aprender son así momentos de un proceso mayor: el de conocer, que implica re-conocer. El educando de los objetos, o de los contenidos se torna realmente educando cuando y en la medida en que conoce o va conociendo los contenidos, los objetos cognoscibles, y no en la medida en que el educador va depositando en él la descripción. El educando se reconoce conociendo los objetos, descubriendo que es capaz de conocer, asistiendo a la inmersión de los significados en cuyo proceso se va tornando también significador crítico. Más que ser educando por una razón cualquiera, el educando necesita volverse educando asumiéndose como sujeto cognoscente, y no como incidencia del discurso del educador. Es aquí donde reside, en última instancia, la gran importancia política del acto de enseñar. (Freire, 2005, p. 61).*

Así se reafirma cómo se establece una *Pedagogía de la esperanza* en oposición a la *Pedagogía del oprimido* contra toda dominación tradicional autoritaria y en defensa del radicalismo crítico y de una educación como práctica de la libertad.

ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS

FASE I. LECTURA ANALÍTICA

El educador como la persona idónea en el aula dará a conocer las competencias que pretende desarrollar con el Capítulo III. UNA EDUCACIÓN CRÍTICA COLOMBIANA EN LA PROPUESTA DE PAULO FREIRE. Con el apoyo enciclopédico y textos pertinentes orientará a los educandos para que realicen una lectura analítica y puedan esclarecer con la ayuda del docente más sobre el tema.

Objetivos de la actividad
Asumir una posición crítica y analítica frente al Capítulo III. UNA EDUCACIÓN CRÍTICA COLOMBIANA EN LA PROPUESTA DE PAULO FREIRE y los textos sugeridos sobre la educación colombiana.

FASE II. DEBATE

A partir de una pregunta problematizadora respecto a la educación se invita a los estudiantes a reflexionar de manera crítica sobre el tema de interés. Hay que darle la oportunidad a cada uno de los estudiantes para que expongan sus puntos de vista, para luego llegar a una conclusión entre todos. Para llevar a cabo este proceso, es necesaria la diversidad de opiniones, ya que si todos los participantes concurren en la misma crítica subjetiva no será posible su realización.

El debate en el aula debe servir de un ejercicio abierto de aprendizaje a distintos niveles. Con ello, se fomentará el respeto, la confianza, la adquisición de conocimientos, el trabajo colaborativo, la disciplina, la interacción y la participación para llegar a una conclusión eficaz.

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

Trabajo grupal basado en el material que provee el curso académico y la consulta propia del estudiante.

RECURSOS

Uno de los aspectos a tener en cuenta, aparte de las normas de actuación, es el conocimiento del tema que será objeto de debate. Para ello, será necesario habérselo preparado previamente a través de todos los recursos que allí podamos tener disponibles: diccionarios, enciclopedias, revistas de investigación, etc.

FASE III. EVALUACIÓN

El educador, en calidad de moderador, tomará nota del debate y calificará el trabajo realizado por cada uno de los estudiantes según lo planeado y las pautas marcadas.

CAPÍTULO IV.

CUADRO CORRELACIONAL SOBRE LAS TEORÍAS DE APRENDIZAJE Y LOS MODELOS PEDAGÓGICOS CON SUS RESPECTIVAS CARACTERÍSTICAS Y ESTRUCTURAS

CAPÍTULO IV.

CUADRO CORRELACIONAL SOBRE LAS TEORÍAS DE APRENDIZAJE Y LOS MODELOS PEDAGÓGICOS, CON SUS RESPECTIVAS CARACTERÍSTICAS, ESTRUCTURAS Y ANÁLISIS CRÍTICO.

PALABRAS CLAVE: ***Imitación, repetición, transmisión, memorístico, estímulo-respuesta.***

***Resumen*:** *Realizo un cuadro correlacional sobre las teorías de aprendizajes y los modelos pedagógicos, con sus respectivas características, estructuras y análisis crítico.*

4.1 TEORÍAS DEL APRENDIZAJE, MODELOS PEDAGÓGICOS: CARACTERÍSTICAS Y ANÁLISIS CRÍTICO.

Tabla N°. 1.Teorías de Aprendizaje

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE	CARACTERÍSTICAS	ANÁLISIS CRÍTICO
Conductismo *(Imitación y repetición)*	*Tradicional* *Memorístico* *Alta pasividad*	*Este modelo se caracteriza por la transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental centrado en el refuerzo. (Hurtado y González, 2008, p. 55).* *El conductismo es una teoría basada en el estímulo-respuesta; se puede considerar como una manipulación y un factor detonador de la falta de libre albedrío ya que, si bien no lo hace tan directamente, la toma de una decisión basada en la premisa de recompensa-castigo, influye de manera considerable en nuestro pensar. Cuando se habla de conductismo, se asocia directamente a los estímulos que buscan generarse para poder predecir o hacer reaccionar de alguna manera a alguien.*

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE	CARACTERÍSTICAS	ANÁLISIS CRÍTICO
Cognitivismo *(Asociación de concepto)*	*Enfatiza el razonamiento.* *Alto nivel de conceptuación analítica.* *El cognitivismo abandona la orientación mecanicista pasiva del conductismo y concibe al sujeto como procesador de información; a través del registro y organización de dicha información puede llegar a su reorganización y reestructuración en el aparato cognitivo del aprendiz.*	*Está basado en las teorías de Dewey (1957) y Piaget (1999) y plantea que la educación debe buscar que cada individuo acceda progresiva y secuencialmente a una etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares de cada uno, lo cual a su vez se constituye en su meta educativa. Los fundamentos teóricos de este modelo se originaron en las ideas de la Psicología Genética de Piaget y desde esta perspectiva, la tendencia cognoscitivista podría considerarse más una propuesta epistemológica que pedagógica. (Hurtado y González, 2008, p. 62).* *Vale rescatar que el cognitivismo nos recuerda la idea de proceso de aprendizaje y del crecimiento de las estructuras mentales y sus capacidades y por ello es muy importante para el cognitivismo la adecuada formación en cada uno de los estadios para que el niño se constituya como un hombre con plenas facultades.*
Constructivismo *(Las relaciones sociales construyen el saber)*	*Alta complejidad conceptual del dominio vivencial.* *Dependiente del contexto y del grupo.* *Desarrollo de competencias en el plano afectivo-cognitivo*	*El constructivismo, concibe la enseñanza como una actividad crítica, y al docente como a un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica. (Hurtado y González, 2008, p. 44).* *El constructivismo se ha convertido en la actualidad en el marco teórico y metodológico que orienta la gran mayoría de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de las ciencias a nivel internacional.* *El constructivismo no es dogmático, no admite una sola y única interpretación. En él se aprecian diferentes interpretaciones intersubjetivas. Su principio fundamental es que los seres humanos construyen ideas sobre el mundo de una forma reciproca.*
Conectivismo **o Conectividad** *(Diversidad de la red, la fuerza de los vínculos)*	*Aprendizaje complejo. Diversas fuentes de conocimiento.* *El conocimiento no es adquirido de forma lineal.* *Es fundamental mantenerse actualizado en una sociedad informativa que evoluciona rápidamente.* *Fomentar y mantener las conexiones es necesario para facilitar el aprendizaje continuo.*	*El conectivismo se ha presentado como una teoría que supera a las demás en sus limitaciones a la hora de interpretar los efectos, las ventajas, y que las supera también en la concepción de la naturaleza con que se produce el conocimiento en entornos tecnológicos, de proceso de la información y de la comunicación.*

Tabla N°. 2. Modelos Pedagógicos

MODELOS PEDAGÓGICOS	ESTRUCTURAS	ANÁLISIS CRÍTICO
TRADICIONAL *Se proponen lograr el aprendizaje mediante la transmisión de información.*	***Metas:*** *formación del carácter.* ***Método:*** *transmisionista* ***Desarrollo:*** *cualidades a través de disciplina.* ***Contenidos:*** *disciplinas de la ciencia.* ***Relación Maestro/Alumno:*** *La relación maestro-estudiantes es verbal, el maestro es la autoridad.* ***El docente****: ejecutor de directivas preestablecidas.* ***El estudiante:*** *un sujeto pasivo, reproductor del conocimiento, con poca iniciativa; inseguridad, escaso interés personal.*	*En este modelo se da gran importancia a la transmisión y memorización de la cultura y los conocimientos.* *- El docente dicta y expone, el estudiante escucha y copia.* *- Este modelo fomenta el acatamiento, el autoritarismo, produce un hombre dominante.* *- La autoridad en el aula se mantiene gracias al dominio de los contenidos por parte del profesor.* *-La evaluación es un ejercicio de repetición y memorización de la información que narra y expone para identificar los conceptos verdaderos e inmodificables que el estudiante aprende.*
ROMÁNTICO *Parte de la premisa de que el maestro no debe intervenir en el desenvolvimiento natural y espontáneo del estudiante y su relación con el medio que lo rodea. No interesan los contenidos, ni el tipo de saber enseñado.*	***Maestro - estudiante*** *El maestro es un auxiliar del estudiante, un amigo de su libre expresión.* *El maestro y el estudiante son más flexibles en sus metodologías y estructuras del currículo, se le da mayor participación al estudiante.*	*En este modelo, el desarrollo natural del niño se convierte en la meta y a la vez en el método de la educación. Plantea que lo más importante para el desarrollo del niño es el interior, y esta interioridad se convierte en su eje central, en la meta y a la vez en el método de la educación. (Hurtado y González, 2008, p. 59).* *En este modelo el estudiante desarrolla lo que procede de su interior convirtiéndose en modelo más flexible para desarrollar las cualidades, las habilidades, sus intereses naturales, sus ideas, conocimientos y valores.*
DESARROLLISTA *Es un modelo pedagógico cuyo eje fundamental es aprender haciendo. La experiencia de los alumnos los hace progresar continuamente, desarrollarse, evolucionar secuencialmente en las estructuras cognitivas para acceder a conocimientos cada vez más elaborados.*	***Estructuras mentales del estudiante:*** *El estudiante es el centro del proceso de aprendizaje.* *El estudiante aprende haciendo y es constructor de su propio conocimiento.* *El estudiante trae conocimientos previos.*	*Los procesos educativos consisten en formar, a través de la exploración de la cultura como producto del desarrollo científico, hombres y mujeres inteligentes.*

MODELOS PEDAGÓGICOS	ESTRUCTURAS	ANÁLISIS CRÍTICO
SOCIAL-COGNITIVO *Este modelo propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del estudiante.*	***Meta:*** *desarrollo pleno del individuo para la producción social (material y cultural.* ***Desarrollo:*** *progresivo y secuencial, pero impulsado por el aprendizaje de las ciencias.* ***Contenido:*** *científico-técnico y politécnico.* ***Relación:*** *docente-estudiante* ***Método****: los escenarios sociales pueden propiciar oportunidades para que los estudiantes trabajen en forma cooperativa y solucionen problemas que no podrían resolver solos.*	*La pedagogía social se interesa en primer lugar por la crítica de las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela, particularmente de situaciones relacionadas con su cotidianidad y la estructura del poder. En segundo lugar, se interesa por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo con el fin de transformar la sociedad. (Hurtado y González, 2008, p. 66).* *Este modelo permite el trabajo en grupo, estimula la crítica mutua, ayuda a los estudiantes a refinar su trabajo y darse coraje y apoyo mutuo para comprometerse en la solución de los problemas comunitarios.*

Tablas tomadas de: Mariela Gómez Hurtado y Nestor Raúl Polanía González – Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos.

> La historia de la Educación ha estado signada por la prevalencia de las viejas estructuras de la Escuela Tradicional con su modelo heteroestructurante, donde el alumno es un simple receptor pasivo de aquello que su maestro le transmite proveniente desde el exterior. En oposición a estas formas de enseñanza y aprendizaje, surge una reacción que ha venido en denominarse como Escuela Nueva, que busca con su Pedagogía Activa llamar la atención sobre la necesidad imperiosa de que la escuela y los procesos educativos centren su interés en las características de los niños, de los estudiantes, considerándolos como seres activos, que tienen conocimientos previos y capaces de generar sus propios saberes si cuentan con el acompañamiento experto de su profesor. (Estupiñan, 2012, p. 12).

Continúa afirmando Noel Estupiñan Estupiñan:

> En la actualidad, el sistema educativo colombiano continúa inmerso en una suerte de gran pulso en el que siguen predominando las fuerzas inerciales de la vieja formación tradicional heteroestructurante, frente a las corrientes innovadoras del modelo autoestructurante, pese a que el interminable debate entre ellas ha puesto en evidencia la necesidad de una transformación de la vieja escuela hacia modelos centrados en el trabajo de los estudiantes; y pese a los aún tímidos esfuerzos que pugnan por hacer realidad tal transformación". (Estupiñan, 2012, p. 12).

El modelo pedagógico de Escuela Nueva, rompe con el verbalismo retórico tradicional, con la formación coactiva del carácter a través de la disciplina, con el autoritarismo magisterial y la sumisa pasividad del niño, con la metafísica inmovilista y esencialista, y en su lugar se propone volcar la educación hacia la vida y la producción social, pero con la perspectiva de crear una humanidad única y pluralista a la vez.

Desde mi punto de vista, lo que ha existido y existe en Colombia es una educación bancaria ((3)), producto de un país sin reflexión respecto a los currículos estandarizados. La educación actualmente está basada en un sistema ideado hace varios siglos en una educación industrializada: tenemos un sistema educativo que funciona como un sistema industrial de producción que sirve para estandarizar identidades de conocimientos, que destruye la diversidad cultural y la resolución de problemas con un enfoque creativo. Para permitir que la educación se renueve, dinamice y pluralice, se necesita un cambio: la enseñanza estandarizada no tiene sentido hoy en día y en nuestros territorios, pues lo que necesitamos es una educación propia, auténtica, competente y crítica-reconstructiva. Habría que enseñarles a nuestros educandos a ser más críticos y reflexivos, y a centrarse menos en memorizar conocimientos.

4.2 LA PEDAGOGÍA EN LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.

Una de las propuestas para que funcione de manera eficiente nuestra educación colombiana y afrocolombina, es la que tiene en cuenta el aporte de Howard Gardner a la pedagogía en su texto *La teoría de las inteligencias múltiples (*1993). Howard Gardner define a la inteligencia como "la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales". (Howard, 1993, p. 5). El autor plantea que en el transcurso de la historia de la humanidad, por medio de la cultura occidental, algunas teorías del conocimiento como la de *Piaget* que se han centrado en habilidades lógicas, han concebido que hay una sola inteligencia, una inteligencia dentro de una visión uniforme y reduccionista.

De manera crítica a este enfoque Howard Gardner argumenta que no hay una sola inteligencia sino múltiples inteligencias, y que se debe cambiar esa forma uniforme, mimética de pensar en el mundo. Para que haya un conocimiento eficaz se debe pensar de manera divergente entre los seres humanos porque cada quien posee su dotación biológica en interacción con su entorno y su cultura.

Es decir, la inteligencia no se puede ver de manera individual, unitaria; la inteligencia agrupa diferentes capacidades individuales en una generalidad, un conjunto de inteligencias múltiples, en donde cada inteligencia es independiente de las otras, pero donde todas interactúan entre sí de manera común. Dicho en otras palabras, la inteligencia tiene que ver con la capacidad de entender a otras personas y trabajar con ellas. De manera diferente al concepto tradicional de inteligencia (occidental) Gardner considera ocho tipos de inteligencia que en el siguiente cuadro recogeré algunas características más destacables en cada área:

---

3. Educación bancaria es el saber como un depósito, en donde el sujeto de la educación es el educador el cual conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos.

Tabla N°. 3. Área y Aprendizaje

ÁREA	DESTACA EN	LE GUSTA	APRENDE MEJOR
Lingüístico-Verbal	La habilidad de pensar en palabras y utilizar el lenguaje para expresar y percibir significados complejos.	Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, hacer puzzles.	Leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo.
Matemático-Lógica	La habilidad de calcular, cuantificar, utilizar el razonamiento lógico, considerar premisas hipótesis, pautas y relaciones y llevar a cabo operaciones matemáticas complejas.	Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar.	Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto
Espacial	La capacidad de pensar de forma tridimensional y de percibir imágenes internas y externas, recrearlas, transformarlas y hacer que los objetos y uno mismo se muevan a través del espacio y de codificar y producir gráficos.	Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, mirar dibujos, Leer mapas, y gráficos hacer puzzles y laberintos, imaginar cosas, soñar despierto.	Trabajando con dibujos y colores, visualizando, usando su ojo mental, dibujando.
Corporal-Cinestésica.	La habilidad de manipular objetos y de coordinar y utilizar los músculos de forma harmónica, el equilibrio físico, la rapidez y la flexibilidad y la sensibilidad en el tacto.	Moverse, tocar y bailar, hacer teatro, los trabajos manuales, los oficios manuales y el lenguaje corporal	Tocando, moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales.

ÁREA	DESTACA EN	LE GUSTA	APRENDE MEJOR
Musical	La sensibilidad para percibir tono, melodía, ritmo y entonación.	Cantar, tararear, tocar un instrumento, escuchar música.	Usando ritmos, melodías, cantando, escuchando música y melodías.
Interpersonal	La capacidad de entender a las personas e interrelacionarse con ellas. La habilidad de liderar, organizar, comunicar, resolver conflictos y vender.	Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente.	Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando.
Intrapersonal	La capacidad de entenderse a uno mismo, reconociendo los puntos fuertes y debilidades propias y estableciendo objetivos personales.	Trabajar solo, reflexionar, perseguir los intereses propios; fomentar la auto-disciplina.	Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando.
Naturalista	La capacidad de observar la naturaleza y entender sus leyes y procesos, haciendo distinciones e identificando la flora y la fauna.	Participar en la naturaleza, hacer distinciones.	Trabajando en el medio natural, explorando los seres vivientes, aprendiendo acerca de plantas y temas relacionados con la naturaleza.

Tomado de *Developing Students' Multiple Intelligences*. **NICHOLSON-NELSON, K**. (New York: Scholastic Professional Books 1998).

Estas son las ocho inteligencias que *Gardner* considera, cada una con sus características, habilidades y desarrollo propio, pero que interactúan entre sí. Una persona puede tener mayor dominio en una, inclinación hacia varias, menor grado en otras y puede también tener una combinación de ellas. Desde mi punto de vista, creo que *Gardner* con su enfoque *La teoría de las Inteligencias Múltiples* nos presenta una comprensión más amplia del ser humano y de las distintas formas que tiene para aprender y manifestar sus conocimientos intelectuales y sociales en el ámbito educativo, político, religioso y cultural.

El enfoque de *Gardner* es un enfoque que se debe aplicar en los planteles educativos en la actualidad para que la educación cambie y se deje de pensar unilateralmente, rescatando todas aquellas culturas, saberes propios, enseñanzas que aportarían mucho a nuestro país. Pienso que la teoría de las inteligencias múltiples es una teoría que recoge algunos de las hipótesis que se preocupan por cambiar aquella mentalidad uniforme occidental mecanicista de la educación, porque la educación históricamente se ha estado llevando a cabo bajo poderes individuales, dejando de lado la finalidad real de la comunidad estudiantil, de los pensamientos propios afrodescendientes e indígenas, con el fin de mantener una idea, un sistema educativo, que cada día nos reprime, porque sólo se piensa en lo uno y no en la pluralidad de las inteligencias careciendo así de reflexión crítica social. El enfoque de la *Teoría de las inteligencias múltiples* nos ofrece actividades agradables y pertinentes de acuerdo con las habilidades, intereses e inteligencias desarrolladas en nuestros niños, estudiantes, porque permite motivarnos a descubrir nuestro propio conocimiento en relación con los demás, mejorando así el proceso de enseñanza y aprendizaje en nuestra sociedad. Si exploramos las capacidades de los niños en los planteles educativos, y buscamos qué piensa cada uno, no haciendo introspección a manera de Piaget, podremos mejorar la educación en nuestro país. El estudiante tendrá más motivación, ya que sentirá que la educación impartida por el docente se acomoda a sus necesidades, preferencias y gustos.

Con lo anterior se puede concluir que la educación que necesitamos es el modelo de las inteligencias múltiples, un modelo de educación que incorpore la diversidad étnica, político y cultural; porque la inteligencia no es una sola, sino un conjunto de inteligencias múltiples en el que, siendo cada inteligencia independiente de las otras, las inteligencias interactúan entre sí: de otra manera, nada podría lograrse. Esta nueva visión de la inteligencia permite reivindicar la condición humana con relación a sus múltiples capacidades de cognición y genera en la educación nuevas prácticas pedagógicas e institucionales.

ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS

En el marco de la educación del Siglo XXI se sugiere la siguiente metodología.

FASE I. FORMACIÓN

El educador transformador dará a conocer las competencias que pretende desarrollar con el Capítulo IV. CUADRO CORRELACIONAL SOBRE LAS TEORÍAS DE APRENDIZAJES Y LOS MODELOS PEDAGÓGICOS, CON SUS RESPECTIVAS CARACTERÍSTICAS, ESTRUCTURAS Y ANÁLISIS CRÍTICO. El diseño de instrucción y la forma como se plantea esta actividad pedagógica están orientados a la lectura de textos y contextos que permiten la creatividad del estudiante al aplicar sus conocimientos aprehendidos en su proceso formativo como futuro profesional universitario.

Objetivos de la actividad

Asumir una posición crítica y analítica frente al Capítulo IV. CUADRO CORRELACIONAL SOBRE LAS TEORÍAS DE APRENDIZAJES Y LOS MODELOS PEDAGÓGICOS, CON SUS RESPECTIVAS CARACTERÍSTICAS, ESTRUCTURAS Y ANÁLISIS CRÍTICO.

Revisar los contenidos del curso, especialmente las teorías de aprendizaje y modelos pedagógicos.

Discutir en torno a las teorías y modelos pedagógicos de aprendizaje, identificando sus características.

Realizar un análisis personal y colaborativo aplicado a los modelos y teorías que actualmente se sigue en los colegios, en el cual se identifican las similitudes y diferencias e igualmente se revisan las relaciones que se establecen.

Construir una propuesta innovadora y creativa en la Institución Educativa, teniendo en cuenta el contexto actual y el resultado de la indagación realizada.

Colaborar con el enriquecimiento individual e intelectual de los estudiantes a partir del pensamiento crítico, autónomo y reflexivo, a través de la aproximación al pensamiento crítico educativo en sus diversas líneas, formas y estilos.

Sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de la pedagogía en el proceso de pensamiento y discusión de las problemáticas actuales.

Promover la participación y el espíritu crítico de los estudiantes respecto a (de) una visión filosófica de la realidad.

Fomentar el interés y el compromiso de los estudiantes por y con la realidad social.

Concebir los distintos talleres que se integran en esta propuesta como espacios de debate y reflexión, de encuentro con nuevas ideas y perspectivas, de intercambio y opinión. Un lugar para pensar, para expresarse, para descubrirse a uno mismo y a los demás.

Plantear posibles soluciones a la problemáticas del ser humano.

COMPETENCIAS

El estudiante analiza y pone en contexto los elementos de la construcción de un diseño pedagógico, teniendo en cuenta las competencias comunicativa, interpretativa, argumentativa y crítica.

FASE II. DEBATE

A partir de una pregunta polémica se invita a los educandos a reflexionar de manera crítica sobre el tema de interés por medio de la competencia comunicativa y dialógica. La meta de la *competencia comunicativa* es producir un acuerdo entre los miembros de una comunidad intersubjetiva, quienes además de poseer un saber compartido, en este caso filosófico, expresan confianza y reconocimiento mutuo.

Y la *competencia dialógica* se trata de una interacción pedagógica fundada en el diálogo que permite el reconocimiento de los saberes previos que se manifiestan en la práctica pedagógica, y de los objetos de estudio que allí se abordan. La práctica educativa se convierte en un espacio en el que maestros y alumnos interactúan mutuamente intercambiando razones, emociones y expectativas y en el que persigue una mejor aprehensión del mundo, de la subjetividad propia y de la subjetividad de los demás.

FASE III. APRENDIZAJE COLABORATIVO Y COOPERATIVO

El educador transformador orienta a sus educandos a que confronten sus teorías con la bibliografía adicional que pueden encontrar en la red y en algunos portales educativos.

FASE IV. BUENAS PRÁCTICAS.

En esta fase se sugiere emplear ambientes de aprendizaje abiertos, que los educandos sientan la cercanía de su contexto. Las metas que se esperan en la formación de los estudiantes es que el estudiante adquiera herramientas que le permitan mejorar su proceso crítico ante las diferentes circunstancias de su vida y que, a su vez, sea un agente activo en su comunidad. Dentro del ámbito académico se espera que el estudiante desarrolle un proceso de comprensión y análisis de lectura; asimismo, que su producción textual y oral sea desarrollada a partir del análisis y la reflexión evidenciada en una argumentación sólida de sus opiniones.

CAPÍTULO V.

CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS BASADAS EN EL INTERÉS EMANCIPATORIO Y LA PEDAGOGÍA DE .LA LIBERACIÓN AFROCOLOMBIANA

CAPÍTULO V.

CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS BASADAS EN EL INTERÉS EMANCIPATORIO Y LA PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN AFROCOLOMBIANA

PALABRAS CLAVE: ***Interés emancipativo, modelos educativos, dogmatismo, ciencias sociales críticas, imperativo ético***.

Resumen: *Me propongo esbozar de manera general la necesaria e implícita relación que debe poseer el fundamental interés emancipativo como orientador y criterio ético de todas las ciencias, con el paradigma liberador de la pedagogía del oprimido desde una perspectiva social realista, ética y crítica en el aula.*

El ser -estado actual- de la praxis educativa, en contenido y método, se encuentra cimentado sobre diversos intereses culturales, sociales y económicos que en varios aspectos determinantes no se corresponden con los intereses particulares de la razón, sino, por el contrario, con las leyes del mercado y con la dominación ideológica de una minúscula franja social. El alcance y las consecuencias concretas de los modelos educativos implementados en América Latina y particularmente en Colombia, se pueden notar, o mejor, se reflejan en las condiciones de dependencia y atraso social y científico que se evidencian actualmente.

La relación que plantea *Habermas* entre el *Conocimiento e Interés (1982)* resulta pertinente para analizar y comprender de qué manera las ciencias no se realizan en sus diferentes dimensiones, al margen de los focos de poder que bajo el argumento de la objetividad en la investigación, o bajo la concepción de que el contexto de producción de ideas está desvinculado de la realidad material, se han postrado en una suerte de dogmatismo. Para Marx *"es en la práctica donde el hombre debe mostrar la verdad, es decir la realidad y el poder, la terrenalidad de su pensamiento".* En la educación, la praxis social adquiere vital importancia no sólo en el ámbito del desarrollo de las fuerzas productivas o en la coherencia del discurso liberador con la práctica cotidiana, sino que implica un complejo tejido social y cultural que está siendo modificado por la acción interesada y constante del hombre. La praxis humana significa reproducción material pero también reproducción simbólica del mundo de la vida.

Si el propósito de toda investigación es interpretar y comprender una realidad concreta, ya sea para transformarla ((4)), legitimarla o simplemente criticarla o contemplarla, yace un *imperativo ético* causal, cual es el de procurar que la *intencionalidad* o interés de la *praxis* investigativa se oriente críticamente hacia la transformación efectiva del estado real de "cosas" lo fáctico, es el punto de partida para una pedagogía liberadora, cuyo principio y modo de *realidad* es la vida humana.

Para la pedagogía de la liberación es imprescindible las *ciencias sociales humanas críticas*, cuya realización teórico-práctica irrumpa desde y para los países periféricos o "subdesarrollados". El criterio de demarcación de las *ciencias sociales críticas* se define en la comunidad de las víctimas desde la cual los académicos o intelectuales *orgánicos* son interpelados por las comunidades, persuadiéndolos a construir corresponsable y éticamente la crítica científica.

Según *Habermas*, el interés emancipatorio en las c*iencias sociales críticas* es el que posibilitaría la conquista de una autonomía de los sujetos que sería el requisito necesario para alcanzar como objetivo la constitución de un diálogo libre de dominación favorecedor de un verdadero consenso. La emancipación implicaría, pues, el desenmascaramiento de las condiciones que imposibilitan el diálogo y convierten la comunicación en una relación entre sujetos bajo condiciones de coacción y de dominio.

> Desde un paradigma esencialmente distinto al tradicional, *las ciencias sociales críticas* se encuentran intrínsecamente inmersas en el horizonte objetual de las víctimas, es decir, que la realidad concreta que antes era externa a su *praxis* investigativa, ahora va a ser momento constitutivo de la objetividad de la teoría. Las ciencias sociales *"deben contar con una lógica del descubrimiento y se determinan por el surgimiento de la articulación con el sujeto social e intersubjetivo que origina un tal discurso con posición ética". (Dussel, 1998, p. 439).*

El uso de la explicación de los hechos, buscando sus raíces causales, como el comprender la intersubjetividad subyacente en la comunidad de vida, pretende con interés no solo observacional sino participativo, interpretar el sentido de las acciones desde sus motivaciones evaluativas concretas.

> La validez intersubjetiva crítica que se alcanza por el consenso argumentativo gracias a la razón discursiva de la comunidad simétrica de las víctimas, con la articulación de la retaguardia de los intelectuales orgánicos (…), confronta así la antigua validez intersubjetiva hegemónica. La simetría creada entre las víctimas gracias a su ardua lucha por el reconocimiento, **por el descubrimiento de la no-verdad** (aún con la colaboración del método científico), **de la no-validez** (por el procesamiento formal participativo-democrático del estamento de víctimas conscientes, críticas y militantes), **de la no-eficiencia** (factibilidad tecnológica, instrumental o estratégica) ante el sistema hegemónico, abre las puertas a la creatividad en la formulación de las utopías posibles. (Dussel, 1998, p. 452) (Las negritas son mías).

Para Marx *"los problemas del conocimiento encuentran su solución racional en la praxis humana y en el concepto de esta praxis ((5)),* por tanto, el acto de conocer se inscribe real y concretamente en dicha praxis como momento interno ((6)), formulando una utopía futura posible y concreta, desde un interés liberador. Así, desde la coexistencia de diferentes programas de investigación funcionales y críticos, emerge la pluralidad epistemológica.

Ahora bien, desde la perspectiva de la pedagogía de la liberación afrocolombiana, podemos decir que los docentes en las comunidades afrodescendientes hemos estado luchando por medio de la etnoeducación por un espacio o una escuela emancipadora-crítica en oposición a las imposiciones educativas oficialistas, colonialistas, evangelizadoras, que por varios siglos operaron en el Pacífico colombiano bajo la idea de evangelizar y dirigir una educación estandarizada y perjudicadora en nuestros territorios.

La puesta en marcha de la etnoeducación en el ámbito educativo afrocolombiano se debe hacer a partir del *interés emancipatorio*. Este pretende la liberación y el fortalecimiento de las comunidades afros en su resistencia y lucha por la reivindicación de sus derechos en lo político, económico, social y cultural, acordes con su contexto y visión de mundo.

> Desde la visión del marco político, sociocultural, el movimiento afrocolombiano considera que la etnoeducación afrocolombiana es entendida como el proceso de socialización y formación que direcciona el etnodesarrollo del pueblo afrocolombiano, con fundamento en su cultura, reconociendo a la persona y a la colectividad como sujeto de afirmación y cambio en interacciones con otras culturas. Concepción asociada a la visión dinámica de la cultura y a su relación didáctica en su proceso de construcción. (Garcés, 2009, p. 9).

La *etnoeducación* debe ser un proyecto pedagógico, liberador, con responsabilidades de implementación de la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos* por una construcción social-cultural de nuestros territorios. En este sentido es necesario que los procesos de formación de formadores expliciten la afrodescendencia como fundamento de conocimiento mediante los discursos y las prácticas educativas.

> El estudio sobre textos escolares y las situaciones sociales actuales, desde el punto de vista educativo y las disciplinas afines, conlleva a pensar y repensar un nuevo diseño didáctico para los textos de enseñanza, así como ahondar en los procesos curriculares y etnopedagógicos, teniendo (de) presente los desarrollos afroepistemológicos. La etnopedagogía desde la cultura afrocolombiana, expresa las formas de construcción de experiencias etnoeducativas, maneras de enseñar y aprender en una relación dialógica mediada por la valoración étnico-cultural y el desarrollo histórico del conocimiento, con fundamento en la ancestría africana. (Garcés, 2009, pp. 9-10).

4. "Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarla". Karl Marx escribió las "Tesis sobre Feurbach" en Bruselas, en la primavera de 1845, cuando había terminado ya de desarrollar los rasgos principales de su teoría materialista de la historia y había extendido el materialismo a la explicación de la sociedad humana. Según definición de Engels, es "…el primer documento en que se contiene el germen inicial de la nueva concepción del mundo". (Véase en el tomo 3 del prefacio del libro "Ludwing Feurbach"). http:/www.ucm.es/info/bas/es/marx-eng/index.htm.

Se hace necesaria la apertura de semilleros en la Institución Educativa en la formación de educandos para que garanticen y activen desde la *etnoeducación* la inclusión social del pueblo afro en el país; y la construcción de un currículo para una formación de nuestros educandos y docentes transformadora del orden simbólico: una formación cultural, social y políticamente comprometida con la construcción de nuevos discursos, significados, relaciones y prácticas en relación con las comunidades afrodescendientes y sus diversidades.

5. Marx es citado por Enrrique Dussel en: These Ubern Feurbach (Marx, 1956. III, 7).
6. Habermas trabaja el concepto de interés pero yerra por su falacia reduccionista que lo obliga a quedarse en el nivel formal procedimental. Husserl aborda el problema fenomenológico de la relación de la conciencia con una objetividad; Marcuse sostiene que los soportes de la objetividad son físico e histórico Enrrique Dussel subsume estos aportes para darle más fuerza argumentativa a la ética crítica.

ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS

FASE I. TRABAJO INDIVIDUAL

Con base en la lectura detenida y juiciosa en el Capítulo V. CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS BASADAS EN EL INTERÉS EMANCIPATORIO Y LA PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN, cada estudiante asumirá uno de los temas dispuestos para este capítulo y elaborará un análisis y sacar sus propias conclusiones. En esta fase es importante la definición de roles para poder así optimizar el trabajo en equipo; de igual forma los estudiantes no deben olvidar comentar y realimentar sus aportes.

FASE II. TRABAJO COLECTIVO Y COOPERATIVO

Con base en los análisis del tema *CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS BASADAS EN EL INTERÉS EMANCIPATORIO Y LA PEDAGOGIA DE LA LIBERACIÓN*, el objetivo siguiente es trabajar de forma grupal para compartir los puntos de vistas con los demás compañeros, y así poder sacar conclusiones eficaces, y poder aportar en el proceso hacia una construcción educativa pedagógica alternativa para nuestra región.

FASE III. DEBATE

A partir de una pregunta polémica se invita a los estudiantes a analizar de manera crítica el tema planeado. Todos los estudiantes tienen el derecho y el deber de aportar al debate para construir una idea grupal y acertada.

FASE IV. APRENDIZAJE COLABORATIVO

Métodos de proyectos, aprendizaje basado en problemas, análisis y discusión en grupos. Los estudiantes se apoyan mutuamente para cumplir con un doble objetivo: lograr ser eficientes en el conocimiento del contenido, además de desarrollar habilidades de trabajo en equipo. Los estudiantes comparten meta, recurso, logros y entendimiento del rol de cada uno en el proceso académico.

FASE V. BUENAS PRÁCTICAS.

Esta fase se propone emplear buenas prácticas y ambientes de aprendizaje abiertos en los que los educandos sientan la cercanía de su contexto.

Apéndice

Evidencias Fotográficas sobre la Teoría Crítica

La Evangelización en los territorios afro: una mirada distinta a la espiritualidad desde la Cátedra de Estudios Afrocolombianos

El profesor Adriano Riascos con estudiantes de la Institución Educativa Santa Cruz del Sigüí haciendo reflexiones en torno al largo proceso de evangelización en nuestro pueblo afrocolombiano.

Exaltación de las bondades del catolicismo en Semana Santa en el corregimiento Santa Cruz del Sigüí-López de Micay, Cauca- por el sacerdote, la comunidad, estudiantes y docentes en nuestro pueblo afrocolombiano. La religión como práctica emancipadora

Reuniones entre docentes, líderes, defensa civil en el corregimiento Santa Cruz del Sigüí, López de Micay (Cauca), en pro de soluciones sobre las problemáticas que padece la comunidad afrocolombiana. Empoderamiento comunitario

Listado de Referentes

Adorno, T.W. (1973): (1993). Consignas. Buenos Aires, Amorrortu.

Almario García., Óscar, y Arboleda Quiñones, Santiago, et al. Afro-reparaciones: (2007). *Memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales.* Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Alaix Hortensia., Carmen. (1995). *Literatura popular*. Tradición oral en la localidad de El Patía, Cauca. Colcultura, Bogotá.

Álvarez, Alejandro. (2001). *Del espacio docente a la sociedad educadora: ¿Un cambio de época*? En Revista Iberoamericana de la educación No 26 – Monográfico: Sociedad Educadora.

Apel, K. O. *(1985). La transformación de la filosofía.* Vol.2. Madrid, Taurus.

Aragón Rivera., Efraín. (1989). *Estructura del mito "El Ribiel" de la costa Pacífica colombiana. En: Lingüística, ecología, selvas tropicales*. Memorias del V Congreso Nacional de Antropología. ICAN.

Arboleda, Santiago. (2001). *El Pacífico sur desde la mirada clerial en el Siglo XX: apuntes para pensar la religiosidad popular afrocolombiana.* ***Primer Coloquio Nacional de Estudios Afrocolombianos.*** Universidad del Cauca, Centro de Educación Abierta y a Distancia. Popayán, Octubre 24, 25 y 26 de 2001, p.p. 195-224.

Atencio Castellanos., Jaime e Isabel (1982). *Fiestas de negros en el norte del cauca: Las adoraciones del Niño Dios*. Universidad del Valle. Cali.

Barona Becerra., Guido. (1993). *Legitimidad y sujeción. Los paradigmas de la "Invención"* de América. Bogotá, Colcultura

Baschet, Jérôme. (2012). *Resistencia, Rebelión, Insurrección.* Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) Instituto de Investigaciones Sociales.

Bermúdez, Egberto. (2001). *Las músicas afrocolombianas en la construcción de la nación: una visión histórica*. Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá.

Bordeau, Pierre, y Passeron, Jean Claude. (1979). *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Editorial Laia, S.A., Barcelona.

Camelo, Alfredo. (2009). *La Educación en el Siglo XX, la escuela colombiana en la primera mitad del siglo XX y los elementos para la historia contemporánea de la educación colombiana 1900-1950.*

Castells, Manuel. (1997). *La ciudad Multicultural.* La factoría, Madrid 1997.

Cortina, Adela. (1989 y 2000). *Historia de la ética*. Editorial, Crítica Barcelona

Dussel, Enrrique. (1998). *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Madrid Trota.

Eljacj, Matilde. (2007). *La impronta de Caín: rastros de la esclavización.* Colombia, Ediciones Axis Mundi.

Enciso Patiño., Patricia (2004). Los hilos que amarran nuestra historia. GTZ/NAFASD.

Freire, Paulo. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva. /(1993) Pedagogía de la Autonomía: Río de Janeiro: Paz Terra. / (1963). La alfabetización y la conciencia. Porto Alegre: Editora Emma./ (1990). La alfabetización - Lectura del mundo y lectura de la palabra. Río de Janeiro: Continuum. / (2005). *La Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido.* México, Editores Siglo XXI. / (2009). La Educación como practica de la libertad. Editorial: SIGLO XXI.

Foucault, Michel. (1975). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión.* México, Editorial Siglo XXI, trad. Aurelio Garzón del Camino.

Garcés, Daniel. (2009). *Desafíos y tensiones sobre la formación de etnoeducadores afrocolombianos.* En el Foro Etnicidad y Desarrollo Integral en Buena.

García, Eduardo, y García, Francisco. (1993). *Aprender investigando: una propuesta metodológica basada en la investigación*. Diada Editorial, Sevilla 1993.

Giroux, Henry. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación: Un pedagogía para la oposición.* Siglo Veintiuno editores, México.

Habermas, Jurgen: (1982). *Conocimiento e Interés*. Ed. Taurus. Madrid./(1985). *Conciencia Moral y Acción Comunicativa*. Ediciones Península Barcelona./(1987). *Teoría de la acción comunicativa.* Vol. I y II. Madrid: Taurus./(1988). *La lógica de las Ciencias Sociales.* Ed. Tecnos. Madrid. /(1991). *Escritos sobre moralidad y eticidad.* Ediciones Paidós. Barcelona. / (1998). *Facilidad y Validez.* Trotta, Madrid.

Howard, Gardner. (1993). *Estructura de la Mente. Múltiple Intelligences*: *The Theory in Practice*. Publicado por Basic Books, división de Harper Collins Publisher Inc., Nueva York.

Lumembu K, Albert. (2002). *Elocuencia y magia del cuerpo: un enfoque negroafricano, En Memoria y sociedad.* Vol 6, No 12.

Lewin, K. (1992). *La investigación acción y los problemas de las minorías. En Salazar, M.C. La investigación acción participativa: inicios y desarrollos.* Cooperativa editorial Magisterio, Santafé de Bogotá.

Magendzo, Abraham. (2008). *Dilemas del currículo y la pedagogía: Analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica.* Currículo y Cultura en América Latina, Madrid 2008.

McCarthty, Tomas.(1987). La Teoría Crítica de Jurgen Habermas. Ed. Tecnos. Madrid.

Mosquera, Juan De Dios. (1999). *La etnoeducación afrocolombiana. Guía docente, líderes y comunidades educativas.* Docentes Editores, Bogotá.

Orjuela N., Andrea. *Religiosidad, cuerpo y resistencia: aproximación a algunos mecanismos de resistencia negros para sobrevivir en el mundo colonial.*

Posada, Pedro. (2011). *Introducción a la Teoría de la acción comunicativa*. Programa Editorial. Colección Notas de Clase. Cali, Colombia.

Rojas, Axel. (2008). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos: Aporte para maestros.* Universidad del Cauca, Popayán 2008.

Sánchez, R. J. (1997). *Los manuales de convivencia escolar y los derechos humanos*. Revista de la universidad del Quindío. Volumen 6. N°. 1.

Universidad del Cauca. (2000). *Diseño Curricular de la Licenciatura en Etnoeducación. Centro de Educación abierta y a distancia CEAD*. Universidad del Cauca, Popayán. mimeo

Universidad de Guadalajara. (1993). *Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación: con respuestas de Karl-Otto Apel y Paul Ricoeur*, Universidad de Guadalajara.

Urrea, Fernando, y Hurtado, Teodora. (2002). *La Construcción de las Etnicidades en la sociedad colombiana contemporánea: Un caso ejemplar para la discusión sobre la Etnicidad y Grupos Raciales.* En Norma Fuller (Editora) *Interculturalidad y Política. Desafíos y Posibilidades.* Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad del Pacifico, Instituto de Estudios Peruanos (IEP), Lima.

Urrea, Fernando, Ramirez Héctor, y Viáfara, Carlos. (2004). Perfiles sociodemográficos de la población afrocolombiana en contextos urbano regionales del país a comienzos del siglo XXI. En: Axel Alejandro Rojas (Compilador), *Estudios Afrocolombianos. Aportes para un Estado del Arte*. Págs. 97-146. Universidad del Cauca, Popayán.

Vasco, Carlos E. (1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales.* Comentarios a propósito del artículo "Conocimiento e interés de J. Habermas. Cinep. Documentos ocasionales 54, Bogotá.

Valencia, Elcina. (1996). *Aportes conceptuales a la etnoeducación desde la perspectiva afrocolombiana*. En *YO'KWINSIRO 1O Años de etnoeducación.* Págs. 21-25. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.

Vásquez H., Guillermo. (2009). *Educación para un nuevo humanismo*. *Editores,* Bogotá.

Velásquez, Rogelio. (2000). Fragmentos de historia, etnografía y narraciones del Pacífico colombiano negro. ICANH, Bogotá.

Walsh, Catherine. (2002). *Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico.* Ponencia presentada en el coloquio sobre administración de justicia indígena. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito./ (2000). *Interculturalidad y la nueva lógica cultural de las políticas de Estado.* En *Memoria del Seminario Andino.* CEIDIS, Bolivia.

Zambrano, Carlos. (2004). *La nación en transición. Dinámicas sociopolíticas del reconocimiento de la diversidad.* En, Arocha, Jaime (compilador) *Utopía para los excluidos*. Págs. 231- 259. CES, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Zuluaga, Olga Lucía *et al*. (2004). *La instrucción pública en Colombia, 1819-1902: surgimiento y desarrollo del sistema educativo.* En: Zuluaga, Olga Lucía y Gabriela Ossenbach (compiladoras), *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos Siglo xix*. Tomo 1. Págs. 203-287. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá

Zuluaga, Olga Lucía (1987). *Pedagogía e historia, la enseñanza: un objeto de saber.* Ediciones Foro
Nacional por Colombia, Bogotá.

Wegrafia

http://www.bdigital.unal.edu.co/6690/1/noelestupinanestupinan.2012.pdf

http://varieduca.jimdo.com/art%C3%ADculos-de-inter%C3%A9s/los-modelos-pedag%C3%B3gicos/

Glosario

Adaptación: es el término con que Piaget se refería a la forma en que los niños manejan la nueva información con base en lo que saben. La adaptación ocurre a través de dos procesos complementarios: 1) la **asimilación**, que implica tomar nueva información e incorporarla a las estructuras cognoscitivas previas; y 2) la **acomodación**, que consiste en ajustar las estructuras cognoscitivas para que acepten la nueva información.

Acción Comunicativa: es una de las bases que estableció el filósofo alemán Jürgen Habermas para estructurar su Teoría de la modernidad. Habermas observa cómo la interacción social del ser humano pasa de estar basada en ritos y en lo sagrado a la potencia del signo lingüístico, con la fuerza racional de las verdades sometidas a crítica. Las estructuras de acción comunicativa orientadas a un acuerdo se vuelven cada vez más efectivas tanto en la reproducción cultural como en la interacción social o en la formación de la personalidad. (Wikipedia).

Biopolítica de la población: son controles reguladores.

Cultura musical: se entiende como el complejo de conceptos sonoros, construcciones teóricas, preferencias por determinadas sonoridades e instrumentos musicales y formas de interpretarlos, así como esquemas de gestualidad, de cantar y bailar, la presencia de un arte verbal-musical y de modos de interacción músico-sociales.

Ciencias sociales críticas: representan el interés emancipativo; es el conocimiento social crítico transformador de la realidad.

Control disciplinario: no consiste simplemente en enseñar o en imponer una serie de gestos definidos, sino que impone la mejor relación entre un gesto y la actitud global del cuerpo, que es su condición de eficacia y de rapidez. En el buen empleo del cuerpo, que permite un buen empleo del tiempo, nada debe permanecer ocioso o inútil: todo debe ser llamado a formar el soporte del acto requerido. Un cuerpo bien disciplinado forma el contexto operatorio del menor gesto.

Cuerpos dóciles: *Los cuerpos dóciles* nos muestra el nacimiento de las técnicas de poder y el adoctrinamiento del cuerpo, y su posterior adaptación social, que más que una manipulación del cuerpo es una serie de estrategias de enajenación del espíritu, donde el hombre pasa a ser solo una tuerca de una gran máquina en la que donde se pierde su humanidad.

Cátedra de estudios afrodescendientes: La Cátedra de Estudios Afrocolombianos es una propuesta educativa de amplio espectro para ubicar no sólo en el plan de estudios, sino en el Proyecto Educativo Institucional y en todas las actividades curriculares, para impregnar toda la vida escolar. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos, creada por la Ley 70 de 1993, tiene su concreción con el Decreto 1122 de 1998, que establece su carácter obligatorio en el área de Ciencias Sociales en todos los establecimientos educativos estatales y privados que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media. (Ministerio de Educación Nacional).

Desescolarización: propuesta anarquista para la abolición de la escuela y la educación formal por considerarlas instrumentales de dominación social y de formación conciencial. (Wikipedia).

Dominio religioso: se caracteriza por ser una fuerza basada en el *Teocentrismo,* una mentalidad religiosa. Todo giraba en torno al poderío de la religión y Dios: el arte, la cultura, la música, la filosofía, las ciencias, las fiestas, los nacimientos, las bodas, los ritos.

Desesperanza y esperanza: *Paulo Freire* define la esperanza como la necesidad ontológica; la desesperanza como esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica.

Empleo del tiempo: es una vieja herencia que viene de las comunidades monárquicas, las cuales crearon un modelo que fue muy aceptado y que consistía en el control del tiempo por medio de múltiples actividades vigiladas y reguladas por ciclos repetitivos; este sistema se adoptó en la vida militar, talleres, hospitales, fábricas y escuelas, convirtiéndose en prolongaciones de los claustros, apoyadas en el afán de la industrialización, que se valió y tecnificó este sistema.

Encierro: comprende una gran variedad de formas y de métodos para la corrección, que van desde los trabajos forzados y el aislamiento hasta la educación; busca someter a los desviados a la normalización y a la vigilancia.

Educación bancaria: la educación bancaria es el saber cómo un depósito, en donde el sujeto de la educación es el educador, el cual conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos.

Etnoeducación Afrocolombiana: La etnoeducación afrocolombiana es el enaltecimiento y desarrollo de los valores históricos, culturales, etnológicos, sociales y políticos; del extraordinario aporte de los pueblos africanos y afrocolombianos en la construcción y desarrollo de la nacionalidad y de todas las esferas de nuestra sociedad colombiana.

Educador progresista: Partiendo del pensamiento de *Paulo Freire,* el *educador progresista* es aquel que concientiza a la comunidad sobre sus problemas, y desde la educación, asumiendo una posición crítica, ayuda a su liberación, a su resurrección social, a la transformación colectiva de las realidades iníciales en las realidades futuras que espera la comunidad.

Equilibración: una lucha constante por alcanzar un balance estable *y* dicta el cambio de asimilación a acomodación. Al organizar nuevas pautas mentales y de conducta que integren la nueva experiencia, el niño restituye la equilibración. Así, la asimilación y la acomodación actúan siempre juntas, son complementarias, se entrelazan y se equilibran, según la etapa del desarrollo.

Lenguaje: es el medio de expresión, acción comunicativa que renuncia a la exclusividad, a la soledad del niño que interpreta la información sobre el mundo. Se trata de un libre reconocimiento recíproco en el desarrollo del aprendizaje.

Identidad cultural: encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias.

Introspección retrospectiva: se define como la capacidad reflexiva que se ejerce en el sujeto en forma del recuerdo sobre los estados mentales pasados.

Interés emancipativo: La emancipación implica el desenmascaramiento de las condiciones que imposibilitan el diálogo y convierten la comunicación en una relación entre sujetos bajo condiciones de coacción y de dominio.

Imperativo ético: es la obligación que tiene una persona para actuar de manera ética en cualquier faceta de la vida**.**

Insurrección: levantamiento o sublimación de una colectividad contra la autoridad.

Ley Orgánica de Educación de 1903: Expresa la contradicción entre la necesidad de la modernización que demandaba la sociedad colombiana y el férreo control de la Iglesia sobre el sistema escolar y cultural a través del Concordato, lo que imposibilitó algún avance en la modernización requerida por el capital nacional y extranjero.

Organización: es la tendencia a crear categorías, como pájaros, al observar las características que tienen en común los individuos de una categoría, como gorriones y cardenales. Según Piaget, las personas crean estructuras cognoscitivas cada vez más complejas, llamadas **esquemas,** que son modos de organizar la información sobre el mundo que gobiernan la forma en que los niños piensan y se conducen en una situación particular.

Prácticas educativas: es el proceso mediante el cual se desarrollan actividades de enseñanza–aprendizaje dentro del aula. Su aplicación requiere de los educadores nuevas formas de ser maestros y de hacer escuela.

Panóptico: término empleado por *Michel Foucault*, combinación de tres elementos: la vigilancia, el control y la corrección. Es la fuerza que se ejerce sobre los individuos, y se organiza a través de una red de instituciones.

Racismo y discriminación: son ideologías basadas en la superioridad de unas razas o etnias sobre otras.

Resistencia: es entendida como la acción o capacidad de aguantar, tolerar u oponerse.

Rebelión: levantamiento contra una autoridad o gobierno, en especial cuando se realiza con el fin de derrocarlo y sustituirlo por otro.

Teoría sociocultural: la **teoría sociocultural** de *Vygotsky*, como la teoría de *Piaget*, destaca la participación activa de los niños con su entorno; *Vygotsky* veía el crecimiento cognoscitivo como un proceso colaborativo.

Teoría de las Inteligencias Múltiples: se define como la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales. *La inteligencia* tiene que ver con la capacidad de entender a otras personas y trabajar con ellas.

Zapatismo: es un término empleado por historiadores para referirse al movimiento armado identificado con las ideas de Emiliano Zapata, caudillo de la Revolución mexicana, plasmadas principalmente en el Plan de Ayala de 1911.

ADRIANO RIASCOS

Vita

Nacido en el corregimiento de San Antonio de Chuare, Municipio de López de Micay (Cauca). Sus estudios primarios los hizo en la Escuela de San Antonio de Chuare y Escuela la Paz Urbana de López de Micay. Los estudios secundarios los realizó en el Colegio Pablo VI de López (Cauca) y Colegio San José de Guapi (Cauca) con el título Bachiller Académico. Sus estudios pedagógicos superiores en la Normal Nuestra Señora de la Sabiduría de Bogotá, con el Bachiller Pedagógico. Luego estudio en la Universidad de Pamplona (Norte de Santander) es Licenciado en español y Comunicación. Empezó a trabajar como docente en el 1977 hasta la fecha.

Experiencia docente: Escuela Dos Quebradas (Naya), 2 años; Escuela Santa Cruz de Golondro: 1 año; Institución Educativa Santa Cruz Alto Sigüí: 35 años.

Este libro pedagógico *RELACIONES DE PODER EN EL AULA Y LA PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN AFROCOLOMBIANA* tuvo como objetivo describir, usar y proponer teorías de la pedagogía de la liberación y algunos planteamientos de *Michael Foucault, Paulo Freire, Gardner Howard* y *Jérôme Baschet*, para mejorar algunas deficiencias del sistema educativo en el aula, en nuestros territorios y en todo nuestro país colombiano.

Se concluyó que la puesta en marcha de la *etnoeducación* en el ámbito educativo afrocolombiano se debe hacer a partir del *interés emancipatorio*. Este pretende la liberación y el fortalecimiento de las comunidades afros en su resistencia y lucha por la reivindicación de sus derechos en lo político, económico, social y cultural acordes con su contexto y visión de mundo. La *etnoeducación* debe ser un proyecto pedagógico, liberador, con responsabilidades de implementación de la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos* por una construcción social-cultural de nuestros territorios. En este sentido es necesario que los procesos de formación de formadores expliciten la afrodescendencia como fundamento de conocimiento mediante los discursos y las prácticas educativas.